

La vida cotidiana en las instituciones educativas

Una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria

Gabriel Asprella - María Eugenia Vicente (coordinadores)

S
sociales

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN





LA VIDA COTIDIANA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA GESTIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Gabriel Asprella
María Eugenia Vicente
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación





Índice

Prólogo

Alicia Inés Villa

Es absolutamente relativo establecer qué acontecimientos son los que marcan hitos en la historia1. Sin embargo, para quienes nos ocupamos de los temas relacionados con la educación, tenemos presente que estos serán años para recordar, ya que están egresando los primeros jóvenes que estudiaron bajo la actual Ley Nacional de Educación (Ley 26.206). Y este no es un hecho cualquiera, porque estos estudiantes son los primeros que se graduaron en el marco de una escuela secundaria obligatoria.

Históricamente, la conformación de un nivel secundario dentro de un sistema educativo nacional respondió a la constitución de un sistema selectivo según los roles sociales previstos por la escuela capitalista. Así, la secundaria cumplía con las funciones de selección y diferenciación consagradas para el nivel, junto a la función homogeneizadora asentada en la escuela primaria común.

No obstante, la historia del nivel secundario podría considerarse una expresión de las luchas de los sectores populares por apropiarse de ese bien social llamado educación, amparados en la confianza en que la misma pondría proa a la promesa de ascenso social que conformó, a principios del siglo XX, la gran clase media argentina.

La dinámica de reformas educativas en nuestro país puso en escena diferentes interpretaciones sobre el lugar otorgado a la escuela secundaria. En general, el debate más encarnizado se dio respecto a la cantidad de años que debía durar, el tipo de educación a otorgar, las orientaciones de la matrícula, la construcción del futuro de los jóvenes hacia una mayor integración o diferenciación. Son ejemplos de esta disputa, la creación de la Escuela Técnica, como una modalidad destinada a los sectores populares -que significará un avance sobre las oportunidades educativas pero una restricción hacia la universidad- y los intentos de implantación de una escuela intermedia (como lo establecía la Ley Saavedra Lamas) que orientará hacia una formación manual y técnica para el trabajo a algunos, y hacia una formación humanística y la universidad, a otros.

Ahora bien, más allá de estos intentos de diferenciación, la matrícula del nivel se expandió significativamente desde 1920 hacia 1970, donde se habló de “la masificación de la escuela media” (Tedesco, 1970). Esto supuso el despliegue de un conjunto de estrategias de selectividad más complejas que generaron hacia el interior del sistema, una dinámica de

[1] Las dos primeras páginas de este prólogo retoman la editorial de le revista Archivos de Ciencias de la educación, correspondiente al número 6, año 2012, de mi autoría.

circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) en calidad y prestigio, funcionales a los sectores sociales a los que estaban destinados.

En los últimos años, los trabajos de Guillermina Tiramonti (2007), mirando la configuración del sistema educativo bajo los imperativos de los noventa, dan cuenta de un proceso de fragmentación educativa que supone que cada fragmento se constituye en un espacio autorreferencial, decurrente de sí mimo y recurrente en sus lógica propia, donde no hay constancia ni conciencia de la existencia de los otros fragmentos. Dicha fragmentación educativa genera una selectividad que, combinada con procesos de cierre social por exclusión y estrategias de cuasi mercado en educación, profundiza la fragmentación social y la exclusión educativa de amplios sectores de la sociedad (Villa, 2011).

La idea de una escuela intermedia o de modalidades educativas orientadas según sectores, siguió presente en la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993. La misma se propuso aumentar los años de escolaridad de la población pero sin abrir el acceso a la secundaria. La consagración de 10 años de educación primaria obligatoria o general básica, dio continuidad al deseo de las elites de reservarse para sí el lugar de una escuela secundaria exclusiva.

El modelo del Polimodal de tres años fue pensado en función de un espectro de modalidades educativas centradas en contenidos, que abarcaron un conjunto de especialidades educativas, pero que escasamente vincularon al mundo del trabajo, ni a la diversidad de intereses y aspiraciones presentes en el heterogéneo universo juvenil nacional. Una vez más, la continuidad en este nivel quedaba relegada a las capacidades, voluntades o actitudes propias de los actores sociales.

La ley sancionada en el año 2006 puso por primera vez en el centro del debate educativo, la necesidad imperiosa de universalizar el nivel secundario para hacer del mismo un espacio social que brinde iguales oportunidades educativas a los jóvenes de entre 12 y 18 años en todo el país, más allá de sus condiciones estructurales objetivas.

El retorno del Estado a la política, planteó entonces una nueva mirada respecto de aquella fragmentación que mencionáramos párrafos atrás. Tal vez por primera vez en la historia se cuestione la matriz selectiva originaria de la escuela secundaria, y como nunca, diferentes grupos sociales “se miren” entre sí, y sean conscientes del arribo a sus vidas y a sus instituciones de nuevos sujetos sociales que desafían la fragmentación con los ojos de las políticas universales y restitutivas de derechos (Oyhandy y Villa, 2012).

Otras juventudes, otras familias, otras necesidades, otros problemas, otras culturas se están incorporando por primera vez al universo de la escuela secundaria. Estas incorporaciones, no exentas de tensiones, resistencias y rechazos, implican cambios y desafíos fuertes para el nivel, para su estructuración curricular, para su organización interna, para el tipo de trayectorias que se promueven. Pero sobre todo implican lograr el objetivo de la plena incorporación de los jóvenes para el total cumplimento de la obligatoriedad, al mismo tiempo que relacionar la permanencia en la escuela con aprendizajes significativos y socialmente productivos. La llegada de nuevas juventudes implica pensar que no todos pueden transitar por la escuela de la

misma manera, por lo tanto el desarrollo curricular, las formas de convivencia, la provisión de docentes, la participación política de los estudiantes, la gestión institucional concertada, son todos temas de agenda para la nueva secundaria.

En este sentido nos interesa destacar que muchos de estos temas vienen abordándose con políticas efectivas que van mejorando la escolaridad de las juventudes.

El libro coral que aquí prologo se pone en la línea de fuego del debate introducido. Reúne un conjunto de trabajos que reflexionan sobre la vida cotidiana en las instituciones educativas, desde un lugar novedoso: la gestión pedagógica en la escuela secundaria.

Globalmente, los escritos se organizan en torno a un conjunto de núcleos problemáticos: los que miran de manera más general los problemas de la gestión en la escuela secundaria y aquellos que adoptan un peso más específico respecto de los desafíos entre la gestión y el cotidiano escolar.

Sobre la base de entender a la gestión más allá de las prácticas de gobierno, los aportes de la vida cotidiana permiten pensar el rol de conducción, de dirección en una perspectiva política cuanto epistémica de la acción.

Presentado en dos partes, la primera de ella aborda cuestiones centradas en claves de lectura para la gestión educativa de las escuelas secundarias.

El primer trabajo, de Gabriel Asprella, sobre las relaciones entre lo cotidiano y las políticas educativas, nos lleva a preguntarnos por los destinatarios de las reformas y los cambios que pueden operarse o no en la vida cotidiana escolar. Pregunta relevante, si consideramos que la sociología política de las reformas educativas, no suele adentrarse en la “caja negra” de dicho cotidiano. “En los últimos años las claras manifestaciones de la realidad educativa y escolar han puesto en evidencia que la racionalidad con que se han pensado y diseñado la mayoría de los procesos de cambio o reformas en el campo de la educación, no han producido los nuevos escenarios esperados” dice el artículo. A partir de esta constatación, se nos invita a mirar las relaciones entre reforma y aula y su direccionalidad: de la política hacia las aulas, o desde el aula hacia la política, como oportunidad de generar reformas.

Así, la introducción del concepto de “vida cotidiana” nos permite considerar la voz de un actor principal en el campo escolar, lo que cada sujeto e institución interpretan de las reformas y como dicho entendimiento termina constituyéndose en la realidad fáctica de las mismas.

La mirada sobre esta relación (reformas/vida cotidiana) permite ver su evolución a partir de tres dimensiones: la de la democracia y los derechos, en función del desarrollo de las comunidades y el gobierno de las escuelas; la de la descentralización y la autonomía escolar, tensionando ésta más allá de los proyectos institucionales; y finalmente, la de los docentes y la escuela cotidiana, rescatando la situación laboral y profesional del sector y sus roles como técnicos o intelectuales.

La distancia entre políticas educativas y la asimilación de éstas por parte de los sujetos y las instituciones, abre un campo investigativo respecto de la configuración de las prácticas escolares cotidianas. Si consideramos que la cultura escolar representa una constelación densa de significados donde institución y política dan cuenta de una compleja trama cultural, la

sugerencia sobre pensar más que en reformas educativas, en reformas culturales, resulta una invitación a pensar el cambio en aquellas dimensiones macro políticas, sutiles que en el día a día escolar, quedan por fuera de la amplia tinta de las reformas.

Introduciendo al tema sobre Educación Secundaria, nuevamente Gabriel Asprella, en "La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones" intenta aportar a una definición de la escuela secundaria y los sentidos del nivel tras la obligatoriedad establecida en la citada Ley Nacional. El artículo propone un recorrido de época, interrogando sobre la existencia de un nivel medio de educación, que nos mueve a preguntarnos: ¿Qué modelo de educación secundaria se va configurando? ¿Apuesta a la selectividad o a la universalización? ¿Podemos hablar de una especificidad cultural del nivel para los universos juveniles o de una finalidad centrada en el mundo del trabajo y los estudios superiores?

Al retomar los trabajos señeros de Brossing (1949) y de Durheim (1905) queda evidenciada la escena fundante de la Escuela Secundaria: la de la selectividad social para el mundo capitalista. Dicha selectividad implicó el despliegue de un conjunto de dispositivos: el mérito, la disciplina, el orden, la homogeneidad y la normalidad. Ahora, más allá de la genealogía, el texto provoca preguntas actuales: ¿Cómo cambia la escena de la selectividad frente a la obligatoriedad y la inclusión? ¿Qué ocurre con el mandato histórico? ¿Qué tensiones se darán entre la vigencia del derecho a la educación y las fuerzas que pugnan aún por una discriminación educativa selectiva? En la relación entre educación secundaria y cuestión social encastran algunas respuestas a estos interrogantes. Las mismas remiten al problema de "las juventudes", sobre todo aquellas que históricamente han sido marginadas del sistema escolar. La emergencia de "lo social como problema", en la perspectiva de derecho, propone una nueva agenda a la Escuela Secundaria universal, que no es necesariamente normativa, sino más bien parte de las dimensiones de lo cotidiano, de lo intersubjetivo, de lo intergeneracional, que permita sobre todo pensar las relaciones sociales de inclusión y ampliación de derechos que la universalización implica.

En "Cómo pensar la escuela a partir de su cotidianeidad", María Florencia Valenzuela nos habla de la importancia de la experiencia escolar cotidiana. Para ello toma como referencia el musical de Frank Wedekind "Despertar de primavera"2, el cual le permitirá echar una mirada al régimen escolar, a los jóvenes y adultos que en él habitan. El análisis de "Despertar…" es una excusa para revisar problemáticas tales como la de la selectividad, la meritocracia, la exclusión, la discriminación, el dolor como parte de esos dispositivos históricos que mencionáramos en el capítulo de Asprella que comentamos con anterioridad. Universo escolar y universo juvenil no

[2] "Spring awakening" de Frank Wedekind, se presentó en Argentina como "Despertar de primavera. Un musical diferente". Con Federido Dente, Florencia Otero y Federico Salles. La adaptación y traducción argentina estuvo a cargo de Cris Morena, la dirección general en manos de Ariel Del Mastro y la coreografía a cargo de Gustavo Carrizo. Sintéticamente la obra se ubica en el año 1891 en Alemania, en un mundo en el que los adultos son quienes controlan todo. Un grupo de adolescentes de un pequeño pueblo se enfrenta a algunas de las grandes preguntas que marcan la adolescencia: el sexo, el suicidio, los misterios de la pubertad y la interminable serie de cuestionamientos que comienzan a aflorar. La historia de cómo intentan encontrar las respuestas, mientras intentan continuar con sus vidas dentro del colegio, y dentro de un mundo extremadamente hostil ante todos aquellos que se atreven a poner a prueba sus valores.

son categorías intercambiables, y muchas veces siquiera solidarias, según demuestra este trabajo, donde la ficción teatral es mucho más que una metáfora del cotidiano escolar.

La segunda parte del libro, sin abandonar la categoría "vida cotidiana" se aboca a los directivos de escuela. Para ello, Vicente y Asprella se adentran en los estilos y desafíos de la función directiva. En primer lugar, dicha función se separa de los aspectos técnicos para ubicarse en una dimensión pedagógica que, lejos de toda abstracción, se declara estratégica. Pero el valor fundamental del trabajo radica tal vez en reconocer la distancia entre la definición formal/normativa de la función directiva y los aspectos que hacen al trabajo concreto, desde la perspectiva y la voz de los actores.

La conducción, la trama de decisiones, la orientación, la cooperación, el conflicto, la participación, son apelativos que definen un rol complejo en el cual se depositan representaciones sobre la autoridad y el poder que tienden a naturalizar e invisibilizar las formas reales, cotidianas, en que se construyen prácticas de gobierno con los alumnos y con la comunidad.

Los estilos de gestión (técnico/instrumental, racional/dialogado y de negociación, como me atrevo a re-denominarlos) forman parte de un continuo dónde el conflicto y su capacidad de negarlo o asumirlo, perece ser el motor de la acción.

Para ello, la lectura de este capítulo necesita complementarse con el siguiente "La dirección educativa y sus conflictos en la actualidad: el caso de los directores del nivel secundario de la ciudad de La Plata", donde Vicente, Gette y Valenzuela abordan decididamente la dimensión de conflicto de la mano de los desafíos de la cotidianeidad. El desarrollo de un importante trabajo sobre entrevistas constituye un acierto a la hora de pensar los modos de intervención requeridos en la función directiva frente al desafío de la obligatoriedad de la secundaria.

La pérdida de la eficacia simbólica del sistema escolar para albergar otras juventudes que desafían las trayectorias ideales de la forma escolar, provocan a la gestión educativa a buscar formas de re articular las relaciones vida-escuela. Es allí donde toda formación, todo modelo, toda tipología se desvanece en el aire para dar lugar a los "directores empíricos" que se multiplican en las escuelas. De allí lo oportuno de señalar la complejidad de la gestión institucional más allá de toda analogía terapéutica.

Gestionar es hacer que las cosas sucedan, tomar riesgos pero también establecer certidumbres que abriguen los múltiples tránsitos que la escuela secundaria obligatoria ilumina. Por eso es un acierto que el libro culmine con el trabajo de Eugenia Vicente sobre la urgencia de gestionar con inclusión social un nivel de matriz selectiva. Obligatoriedad, gestión-acción política, inclusión socioeducativa, y ampliación de derechos son términos que marcan la ruta de este artículo que avanza en favor de habilitar nuevos desafíos curriculares, nuevas formas organizacionales y nuevas funciones sociales a la educación secundaria para todos.

Bibliografía

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina/ FLACSO.

Oyhandy, A. y Villa, A. I. (2012) Hacia la restitución de los derechos: Aportes desde una experiencia de extensión universitaria. En: *Dossier de Jóvenes y legalidad. Reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil.* La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.

Tedesco, J. C. (1970) Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900) Buenos Aires: Ediciones Panedille.

Tiramonti, G. (2007) La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

Villa, A. I. (2011) La distinción en clave intergeneracional. En: Ziegler, S. y Gessaghi, V. (Comp.) *La formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia.* Buenos Aires: Manantial.

Villa, A. I. (2012) Editorial. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 6, Nro. 6, pp 1- 3.

CAPÍTULO 1
La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas

Gabriel Asprella

Presentación: política educativa, cambio y escuela cotidiana

Este artículo puede considerarse en matriz de un ensayo académico mientras se consolidan algunas conclusiones del proceso investigativo sobre el tema. Este aporte está en la línea de la interpelación que a las políticas educativas se hace desde la vida cotidiana de la educación.

La extensa instalación y producción en torno a las políticas educativas y las denominadas "reformas", educativas, escolares, pedagógicas, han estado en cuestión, prácticamente desde el mismo origen de la regulación de los sistemas educativos, al menos en América Latina. Donde se involucran instancias de gobierno público, aunque también desde lo privado, se tientan de agregar en sus discursos alguna expresión sobre cambio, novedad, innovación, reforma, adecuación, revolución, transformación, modernización o términos equivalentes. Se podría decir que no hay sistema educativo en el cual entre sus palabras claves y excluyentes no incorpore algunos de estos términos.

Tan evidente resulta su habitualidad que interpretamos en esa línea la afirmación luego refutada de Popkewitz T. S. (1994) sobre que el sentido común de las reformas consiste en suponer que la intervención equivale a progreso. Cuando las políticas educativas contemporáneas están acicateadas por la inmediatez, este sentido común dispara construcciones discursivas que hacen creer en el progreso. Para esta categoría de progreso también se ha utilizado y utiliza casi en exceso el término cambio, casi como un imperativo. Sin embargo lo que más se destaca de un sistema educativo es su inercia, su inmutabilidad y su reacción receptiva de lamida social difícil de anticipar por las políticas.

Los motivos, en extenso, de esta insistencia darán lugar a otro análisis en perspectiva de la cuestión de las reformas o las reformas como cuestión social reconociendo de plano el sustrato teórico-ideológico que exige.

No obstante se puede advertir que todos los debates y posiciones en políticas educativas incluyen un "algo para cambiar"[3].

[3] Se podría arriesgar que estudiar políticas educativas sería estudiar las posiciones y explicitaciones del cambio. Si algo cambia o se procura cambiar es porque no satisface los intereses políticos de un sector.

Considero que uno de los hipotéticos motivos de tanta presencia de lo "a reformar" en las políticas educativas públicas, tiene su raíz en la insatisfacción de las medidas que se realizan y su contraste, tensión o debilidad cuando se atraviesan con la vida cotidiana de la experiencia escolar "en horario"4.

Las políticas educativas enunciadas en los máximos niveles de gobierno responden a grandes modelos que en su repercusión, en términos directos y diarios, en el sistema educativo, media una "gran cocina" de interpretaciones e intervenciones. En todo caso esas definiciones políticas confrontan con otras fuerzas equivalentes también llamadas "políticas educativas" aunque no tengan el reconocimiento oficial a través de una Ley, una circular normativa o un reglamento. Se trata de las naturalizaciones históricas de otras políticas educativas. De los muchos ejemplos que.se .pueden mencionar hay una que llama la atención en tanto se reconoce el papel sustantivo de los sindicatos docentes, la denominación que la CTERA5 (Argentina) -adjudicó a su publicación regular lleva el título tan contundente de: "La educación en nuestras manos".

Como dato más relevante, en los años noventa los contenidos en política educativa se centraban enfáticamente en las conocidas y difundidas reformas educativas, prácticamente en toda América Latina, con una marcada influencia desde los organismos internacionales, no estuvieron ausentes las advertencias sobre el verdadero destino de esas reformas y cambios que se exponían, en clave de la vida cotidiana de las escuelas.

> [...] por qué las políticas educativas y los proyectos pedagógicos elaborados por los organismos centrales, en el Brasil y en América Latina en general, acaban por no tener repercusiones en la vida diaria de las escuelas. De hecho el abismo existente entre concepción y aplicación, o según la expresión clásica entre teoría y práctica, queda patente cuando comprobamos que tradicionalmente, las normas establecidas para el sistema escolar se han desenvuelto al margen de la historia, de las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando también la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los maestros. Es decir, la distancia entre lo prescriptivo y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas [....]. (Zibas, 1997: 121)

Este párrafo que inicia el texto de un artículo titulado: *"¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina"* escrito en 1997 parece mantenerse en los años recientes. La autora avanza *a* fin de interpretar lo que denomina "esquizofrenia sistémica". Lo que algunos autores responsabilizan a propuestas curriculares que ignoran las peculiaridades y contradicciones de la experiencia arraigada en la escuela.

---

[4] ¿Qué significa "en horario"? Es un recurso discursivo para darle suficiente entidad y precisión al sentido cotidiano de lo escolar. Las prácticas educativas están fuertemente circunscriptas a "tiempos reales". No se desconoce, en lo escolar, la existencia, también, de tiempos simbólicos y de fantasías.

[5] Sindicato docente: Confederación General de Trabajadores de la Educación.

Este planteo bastante extendido en el discurso sobre políticas y, definiciones públicas en educación resulta una incitación más para abrir nuevos ensayos de análisis sobre el debate de orden epistemológico sobre las políticas educativas.

Este registro, de ignorar realidades, se inscribe en un carácter más descriptivo de las intervenciones políticas en educación en tanto para el interés de este análisis, se busca indagar sobre las formas en que se sostiene el origen de las definiciones de las políticas educativas.

En los últimos años las claras manifestaciones de la realidad educativa y escolar han puesto en evidencia que la racionalidad con que se han pensado y diseñado la mayoría de los procesos de cambio o reformas en el campo de la educación, no han producido los nuevos escenarios esperados. La inercia del modelo de planificación para el "desarrollo" desde los años sesenta parece mantenerse vigente e influir en la mirada lineal del proceso político en la educación.

Las apreciaciones se diferencian fuertemente en la estructura del sistema educativo, tanto desde los sectores que definen contenidos de la política educativa oficial y la realidad cotidiana en las escuelas.

Las prioridades de las "políticas educativas de arriba" suelen contrastar con las "políticas educativas ascendentes" estrechamente relacionas con la vida escolar cotidiana. En un artículo periodístico la especialista Adriana Puiggrós en el año 1996, decía explícitamente: ". . . la reforma no llega al aula", como una síntesis de este planteo.

Si nos atrevemos a otros ángulos de análisis, otros focos, podemos plantear el interrogante de ¿por qué la reforma tiene que llegar *al* aula?, y no, *el aula,* darnos una reforma.

Esta necesidad de concebir que lo que sucede en las instituciones y el aula ya deben estar suficientemente planificado, detallado, direccionado y de alguna manera definido desde antes y afuera de la escuela nos pone en evidencia las políticas descendentes. La realidad nos muestra que habitualmente esos caminos se encuentran con un filtro, que es el filtro propio de la construcción de la naturalización de la práctica de cada docente y de la naturalización de los estilos que se instalan en cada institución. Las políticas educativas en una alta frecuencia corren el riesgo de seguir siendo naturalizaciones o mejor dicho, las políticas educativas suelen insistir, peligrosamente, con la continuidad de la naturalización de lo existente. A lo sumo cambiando determinados conceptos, ajustando algunos nombres para que no sea tan videntes las continuidades. Las políticas educativas que se planteen procesos de desnaturalización, de revisión efectiva, de modificación de la matriz de intervención en el campo educativo, podríamos denominarlas políticas educativas de lo cotidiano.

No se trata de reducir a un cálculo de interrelación teoría-práctica, con la habitual desmotivación que esto genera en los sujetos involucrados, la condición para definir un discurso en el diseño de las políticas educativas. Se trata de llegar a revisar las condiciones previas sobre las que se sustentan las formas de definir y construir posiciones en política educativa. La estructura que configura la construcción a priori de ese discurso. En esta línea, el trabajo de Popkewitz sobre estructura con un enfoque en la epistemología social resulta de apoyatura al análisis. A l respecto expresa el autor:

> Las estructuras son principios globales y universales de ordenación del mundo social... Este concepto de estructura reconoce .que gran parte de nuestras pautas institucionales comúnmente aceptadas fueron creadas, en realidad, como respuestas a tensiones sociales complejas, v aunque ahora se consideren como partes naturales de las interacciones, lenguaje y prácticas cotidianas [....] La estructura en cuanto idea dinámica e histórica....Las estructuras no son estables, sino que se encuentran en continuo cambio [...]. (Popkewitz, 1997: 32)

A este interés hemos de referir una de las fuentes de ideas que sin procurar afirmaciones taxativas, se presentan como canales navegables para indagar sentidos epistemológicos cuando de políticas educativas se trata. Para luego mencionar tres contenidos de ejecución directa de las políticas educativas recientes.

El enfoque de lo cotidiano

Hay un análisis posible que implica revisar las políticas educativas en su conformación epistemológica desde las categorías de vida cotidiana.

Partiendo de los aportes de Agnes Heller, en su trabajo *"Sociología de la vida cotidiana",* se procura hacer una proyección del sujeto particular hacia la instrumentación social que significa una política educativa arraigada en la vida cotidiana de la escuela. Define Heller:

> La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan ^ la reproducción de los hombre particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [....] Por consiguiente en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto [...]. (Heller, 1994: 19).

Esta posición implica reconocer que la vida cotidiana de los sujetos proporciona una imagen de la reproducción de la sociedad en un momento determinado generando nuevas categorías que influencian o se desestiman en el proceso histórico.

El hombre se objetiva en la vida cotidiana en numerosas formas lo que por un lado nos permite reflexionar un ensayo de justificación de aquella expresión que se suele escuchar en las escuelas sobre los decisores o diseñadores de políticas educativas: *estos nunca estuvieron en una escuela.* Al respecto sostiene Heller:

> Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo 'entero' alcanzable por mi y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana [...] sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas (Heller, 1994: 25).

A muchos decisores les falta la objetivación de la vida cotidiana de la escuela.

Estas interpretaciones entre varias derivaciones posibles, orienta a un análisis sobre el vínculo sujeto-política y cotidianidad, y en particular, sujeto docente-política educativa y cotidianidad de la escuela. Siguiendo en el enfoque de ensayo, se puede definir lo siguiente. Una política educativa o reforma es la que "se percibe" en términos de objetivación. No hay mejor política educativa, justamente, que la que se percibe. Política como la construcción discursiva de un sector dominante, suficiente para definirla. Esas definiciones se transforman en políticas cuando se efectivizan en tensión al ser percibidas por los sujetos / instituciones involucrados. Esa percepción es causal, no es literalmente taxativa según la versión de los enunciados escritos de esa política. A l estar mediada por las percepciones y la efectividad supuesta, se define en la cotidianidad, tanto por lo que implica como reproducción como a su vez, por la estructura subyacente de poder y saber (Popkewitz 1994) que concentran el texto y el contexto de una política educativa. De no mediar la "percepción", (objetivación), todo lo escrito, como regulación de una política educativa, sería intrascendente y desconocido' o ejecutable en todos sus alcances como una acción mecánica. Hablar de política educativa y percepción es reconocer la no directividad absoluta de una política educativa y por lo tanto tampoco definirla como mecanismos tecnocráticos ejecutables.

En esta mirada afirma Rockwell:

> La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell, 2000: 14).

Como se anticipaba, la elaboración aplicada que desde esta perspectiva realiza Rockwel (2000) en su trabajo *"La escuela cotidiana",* cobra valor al analizar las condiciones en que cada escuela reproduce la experiencia social desde su cotidianidad variando de unas a otras. L a autora considerará así que las prácticas escolares institucionalizadas están insertas en procesos históricos complejos, donde las formalidades como por ejemplo, el curriculum, constituye solo un nivel normativo.

Al respecto define claramente Rockwell:

> [...] Lo que conforma finalmente a dicho prpceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y los alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y planes de gobierno" (Rockwell, 2000: 14).

De esta manera se interroga sobre el criterio de generalidad, homogeneidad en el origen de la definición de las políticas educativas. De ningún modo este criterio invalida las políticas educativas pero si, complejiza las condiciones a priori de su conformación.

Las políticas educativas también son parte de la reproducción social. En términos de lo cotidiano en la perspectiva descripta de Heller (1994) la experiencia de reproducción de los sujetos y las instituciones se definen en un contexto que van más allá de lo preestablecido y prediseñado y muchas veces homogeneizador de las políticas educativas. Lo que estrictamente los sujetos en estado de tensión viven en sus vidas cotidianas atravesados por todas las condiciones de la vida social y de reproducción material, incluyendo las exigencias culturales y de consumo y las condiciones de cohesión social, en las que muchas de las instituciones educativas se confrontan diariamente, resulta una consecuencia del fuerte atravesamiento de la realidad social que esas instituciones tienen que afrontar.

¿Qué es lo que verdaderamente repercute en términos políticos, en la vida diaria de la escuela? Lo que cada sujeto e institución interpretan desde sus condiciones de "vida cotidiana".

Desde un enfoque epistemológico filosófico, se puede ensayar una versión de definición, desde estas referencias, al decir: "la educación es mi práctica". Donde la experiencia cotidiana y la percepción de los condicionantes culturales en el marco de procesos de reproducción de cada sujeto en una institución, van configurando el desempeño histórico-político.

Continuado a manera de síntesis con Rockwell, sostiene:

> Es importante tener en cuenta, sin embargo que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar (Rockwell: 2000, 56).

Focos de análisis desde la perspectiva de “lo cotidiano"

Esta perspectiva propone un trabajo investigativo a través del relevamiento de la vida cotidiana de la experiencia escolar, en un enfoque etnográfico y de la indagación de las tensiones de la reproducción social, caracterizada por las notas de poder y saber que se exponen en todos los ámbitos, definidos como políticos, de las prácticas educativas.

El esquema de lo que se considera en términos de qué significa, mirar lo cotidiano y qué significa estudiar lo cotidiano abre indefectiblemente categorías de análisis y las categorías se las debe construir desde las referencias concretas de la vida escolar en horario. ¿Qué significa "mirar" desde lo cotidiano? Habilitar entre otras algunas categorías en términos de la cultura institucional; de la práctica en si misma; de las inercias de las instituciones y de las estructuras sociales; desde la construcción de la subjetividad; desde las notas de reproducción del contexto.

A efectos de un mayor detalle, se mencionan tres focos de análisis de definiciones y prácticas políticas en educación.

Democratización, cotidianidad, educación como derecho y comunidad educativa

Un elemento concreto de análisis es la referencia cotidiana a la democratización de las prácticas educativas y el desarrollo de la comunidad. Para la Argentina desde una precisión histórica de los tiempos políticos, se observa que las mayores experiencias y voluntades políticas de democratización de las prácticas educativas se producen entre los años 1984 y 1991, con un fuerte descenso y casi desactivación total prácticamente, desde el año 1993 en adelante. De las intenciones democratizadoras se ha pasado a la regulación medida de las prácticas. En los años recientes se destacan otras intencionalidades con un mayor sesgo a la construcción de la experiencia y conciencia colectiva de justicia y equidad. La centralidad, en consonancia con casi toda América Latina se amarra en la educación como derecho.

Como objeto de estudio, este componente se puede registrar respecto a las definiciones macro políticas del campo educativo, pero también en lo cotidiano. Ese registro en términos de lo cotidiano permite observar el decrecimiento cualitativo del discurso sobre los alcances del concepto y prácticas sobre d derecho a la educación, la comunidad educativa y la democratización. Lo cotidiano nos expondrá como son las perspectivas y las percepciones sobre la educación como derecho, la construcción de la comunidad educativa y su democratización.

Los documentos educativos durante una década prácticamente ocultaron y desactivaron todo aquello referencial a la comunidad educativa. El análisis cotidiano se puede registrar en documentos, textos de las intervenciones, proyectos etc.

Para hacer tangible la dimensión de los derechos humanos traducidos en el derecho a la educación se pueden mencionar las cinco condiciones de análisis del enfoque de derecho en lo cotidiano de lo escolar. Este aporte lo realizó Tomasevski K. en su condición de Ponente

Especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos, en el año 2001.

Los conceptos de análisis como categorías y marco conceptual de las políticas con enfoque de derecho son: generar educación *disponible, accesible, aceptable, y adaptable y realizable.* El marco conceptual brinda también un grupo de indicadores claves para el análisis de desempeño de los gobiernos, de las escuelas y al mismo tiempo un esquema de monitoreo para la recolección de datos y análisis.

Descentralización y autonomía escolar

Otra referencia muy clara en la vida cotidiana escolar, tanto para Argentina como para otros países de América Latina, sobre todo desde los 90 y para los niveles de educación secundaria principalmente, resulta la definición política de un sistema educativo descentralizado. Con una implementación muy drástica puede considerarse, aún, como más contundente que lo que fue la Ley Federal de Educación, hoy derogada y la nueva Ley de Educación Nacional. La política de transferencia se instaló en la cotidianidad de la política y de las escuelas más que algunos preceptos de las actuales leyes. E l modelo de descentralización de servicios se mantiene convalidado en el diseño político vigente, superando distintos gobiernos.

Este foco demanda una continuidad del análisis derivado de las consecuencias de la filosofía política de la descentralización explicitada en el debate sobre la política de autonomía de las escuelas, el control y sus perfiles de competencia eficaz. Reiterando el debate sobre descentralización operativa y centralización del poder de control.

En esta línea afirma Zibas:

> [...] la autonomía está vinculada a nuevas formas de control estatal en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de nuevas formas de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada. Los test (pruebas de evaluación) para todo el sistema, referidos al rendimiento de los alumnos, representan la fase más visible de la nueva centralización. Además, otras formas menos evidentes de control pero igualmente eficaces, [...] presentación de proyectos acabados e inmediatos, apenas sometidos a la discusión de especialistas e interesados, pero que no incluyen ninguna crítica o sugerencia alternativa (Zibas, 1997: 125).

El problema de la autonomía de la escuela, si bien hoy es un tema en vigilancia, ha sido siempre un gran debate. Se evidencia y algunos autores creo que oportunamente claro, frente a la gran fragmentación sostienen: *cada escuela un sistema,* entonces puede ser *cada escuela una política, cada escuela una reforma,* cobrando suficiente validez el análisis desde la perspectiva de lo cotidiano, en tanto cada institución en su reproducción, resistencia y cambios.

¿Qué pasa en la cotidianidad con el registro del funcionamiento de la escuela en este caso particular de la autonomía? El registro nos expone una escuela que avanza a un sutil modelo de atomización de sus intervenciones. En el rigor de lo cotidiano hay muchas escuelas que están definidas más como suma de proyectos, con miradas externas. Escuelas en términos de proyectos más que escuelas en términos de referencia de la estructura sociopolítica, porque prácticamente hoy todas las intervenciones a consecuencia de las influencias de las agencias internacionales, se sigue manteniendo la figura de los proyectos como vertebralidad desdibujando los sentidos "ordinarios" y estructurales de una educación crítica y liberadora.

No se trata de una crítica a la dinámica de proyectos, sino al corrimiento de los sentidos. Esta figura *de* atomización es consecuencia de los modelos neoliberales y de prácticas neoconservadoras que se mantienen en la escuela cotidiana. El procedimiento de utilizar la mostración de "buenos ejemplos"; las instituciones de "las buenas prácticas", aquello de homogeneidad en los modelos deberán ser analizados por lo que subyace como estructura de poder y saber en esas prácticas.

Se ve así la necesidad de investigar y de plantear desde esas cuestiones, cómo se desmitifican determinadas lógicas que, en la superestructura parecen estar justificadas, pero en lo cotidiano, se registran en conflicto y contradicciones.

Docentes y escuela cotidiana

Otro punto importante que desde lo cotidiano interesa abordar refiere al papel de los docentes en las definiciones de las políticas educativas o planes de reformas. Implica estudiar las reformas educativas o la política desde lo sucedido efectivamente con las intervenciones docentes al respecto.

Muchísimos aportes sobre reformas, sobre todo los generados de fuentes de estudios realizados por las organizaciones sindicales se plantean la problemática de la situación laboral docente, y obviamente en América Latina el punto más débil ha sido la pauperización de la profesión docente. En este caso, la investigación se orienta a como se considera el papel de los docentes, y en ese sentido, interrogarse sobre quiénes y cómo ejercen el ejercicio de conceptualizar el desempeño docente en los textos de las políticas y las reformas educativas.

En esto podemos hacer referencia a indagar si efectivamente se ha ido construyendo la categoría de los docentes como intelectuales o técnicos de aplicación. Una variedad de bibliografía aborda el tema, docente desde aspectos más vinculados a la situación laboral, pero respecto a la cuestión de quiénes y cómo, son los agentes que interpretan las reformas, eso en general está bastante sesgado. Los docentes se definen desde lo cotidiano como "enunciadores de la realidad".

Algunos estudios exponen sobre quiénes fueron los grupos referentes que acompañaron la interpretación de las reformas de las últimas décadas, sin embargo a nivel de lo cotidiano no se encuentra suficientemente en las escuelas. La perspectiva cotidiana de investigación sobre las

reformas sería investigar la trama y la raíz de por qué un docente indudablemente sostiene que, le hace "más caso" a la inspectora que al texto de la reforma. Esta situación, bien concreta, para esta perspectiva no se trata de una anécdota, refleja una estructura en la forma en que se perciben y se interpretan las intervenciones políticas.

En este campo de las intervenciones docentes también interesa indagar sobre toda una serie de aconteceres cotidianos que pareciera como que ya están instalados. Se escucha de manera muy frecuente sobre las formas heredadas de prácticas neoliberales, como se implantaron prácticas mercantilistas en el campo de la educación y habitualmente se dice poco y mucho tiene que ver con el reconocimiento de los saberes profesionales.

Un ejemplo vigente en el sistema educativo es la figura de la contratación particular, donde el docente debe facturar para operar con saberes excepcionales a la práctica regular de su propia profesión docente. Tiene que ver sustancialmente con una definición estructural de la política pública y educativa en particular, demuestra la apertura neoliberal de la atomización de los saberes en los sujetos. Un sujeto es "útil" por su saber en un tiempo determinado en su práctica de intervención profesional, pero otras cuestiones las tiene que prever aparte. Muchos programas e instancias de proyectos para los docentes se constituyen como práctica privada. Este hecho es muy cotidiano, deberá estar en mayor debate sobre la situación laboral docente. La investigación debería hacer referencia al porque y como se ha producido una atomización del reconocimiento del saber profesional y del saber específico de los educadores.

Conclusiones preliminares

Insistir en reconocer lo cotidiano como categoría de análisis de las reformas aceptando como problema la distancia entre políticas educativas/reformas y asimilación de estas por los sujetos y las instituciones. Mirar desde lo cotidiano nos habilita a mirar "lo otro" tan real y efectivo, aún más que las regulaciones enunciadas.

Este texto pretende aportar al intercambio de si las definiciones políticas centrales enunciadas juegan un papel primordial y excluyente en la configuración de las prácticas educativas o resultan insuficientes en el debate de fondo, precisamente, de las políticas educativas.

Finalmente analizar si en definitiva las reformas educativas se terminan circunscribiendo a la realidad o circuito cerrado de la estructura de los sistemas educativos públicos, luego las escuelas, o si es hora de habilitar un debate sobre políticas educativas como políticas hacia la, "cultura" y lo "político" en la sociedad actual. Será entonces el momento de considerar, desde la categoría de lo cotidiano, con mayor énfasis en reformas culturales, que educativas.

Referencias bibliográficas

HELLER, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana.* Ediciones Península.

POPKEWITZ, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Ediciones Morata.

ROCKWELL, E. (2000). *La escuela cotidiana.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TOMASEVSKI, K. (2001). "Obligaciones de los Derechos Humanos: generando una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable", in: *Libro Elemental del Derecho a la Educación* No. 3, Estocolmo. Disponible en: http:// www.right-to-education.org.

ZÍBAS, D. M. (1997). "¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina." *Revista Iberoamericana de Educación.* OEI, No. 15, pp. 121-137, Madrid, España.

CAPÍTULO 2
La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones

Gabriel Asprella

Introducción

Este artículo se presenta en la perspectiva de ofrecer una reflexión respecto de la definición de la escuela secundaria y aportar al debate de sentidos que hoy interpela a este nivel de educación con una insistencia inusitada, en especial a partir de la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional.

Si bien la escuela secundaria ha sido objeto de permanentes redefiniciones, los aportes en el marco de la multiplicidad de sentidos permiten interpretar que el nivel secundario de educación es una permanente "definición" a construir, o una definición que busca un objeto preciso y no lo halla tan fácilmente.

La gran variedad de títulos de artículos y textos completos que buscan adjetivar o brindar sustantivos de sentidos a la escuela secundaria es una muestra de esa búsqueda y sobre todo de ese gran interrogante que aún la escuela secundaria encierra. La riqueza del vocabulario de nuestra lengua permite encontrarnos con tantas significaciones en diferentes versiones según desde donde se la observe o de quienes sean los sujetos que hablan sobre ella.

Definiciones existentes, omitidas, conocidas o no se ha intentado siempre desde los espacios de las políticas a través de sus legislaciones y normativa, en la representación de los docentes, de los estudiantes, de las familias y la sociedad en general, encontrar las expresiones a través de los términos más adecuados que captaran la sustancia de este nivel escolar.

En el presente trabajo se hacen referencia a definiciones de diferentes épocas las cuales permitirán evidenciar ciertas constantes a través del tiempo y del espacio sobre las alcances de las razones en torno a la existencia de la escuela secundaria.

Las formas de definir no están solamente supeditadas a lo discursivo sino también a lo simbólico y subyacente en una práctica política tan compleja como resulta la escuela secundaria. Las variaciones tan comentadas podrían dar lugar a una futura compilación pero como síntesis de tantas expresiones menciono aquí la siguiente de Tedesco:

> “Sabemos que la escuela secundaria ha sido objeto de múltiples reformas en las últimas décadas que, paradójicamente, acentuaron la rigidez del modelo tradicional y evidenciaron la crisis de sentido y de identidad del nivel medio. Este fenómeno tiene carácter casi universal y lo primero que debemos reconocer y aceptar es la enorme complejidad del problema” (Tedesco, 2008: 1).

Esta afirmación resume, al menos, tres aspectos de las tensiones históricas de la escuela secundaria. En primer lugar, la incesante necesidad que han tenido los sistemas educativos de conformar un modelo estable del nivel, las reformas reiteradas parecen estar agostadas en ese derrotero. En segundo lugar, la tensión entre una formación selectiva y una formación que tiende a ampliar la base de acceso hasta llegar a la universalización mutando su sentido histórico y por último la mirada de la escuela secundaria como un problema complejo y mundial por lo que se interpreta desde los atravesamientos socio – políticos – culturales que impactan sobre ese nivel.

La pluralidad de ángulos que pueden incluir una definición de la escuela secundaria, muchas muy elocuentes y precisas, en perspectiva histórica impiden delimitar una. No obstante, definir por las implicancias puede resultar para estos tiempos un recurso más apropiado en la necesidad de clarificar significaciones.

Los trabajos internos en los equipos de las cátedras[6] de hace varios años donde se aborda el campo de las implicaciones de la escuela secundaria, en particular desde su obligatoriedad, nos abrió interesantes debates que pusieron el foco no sólo en “*lo”* escolar sino que lo excedieron. Estos últimos análisis generan consecuencias actuales hacia una revisión de las condiciones micro políticas, institucionales, curriculares, laborales y de la experiencia social y subjetiva en la escuela secundaria. Estos procesos de reflexión no son novedosos.

Esta constante en la dificultad de una delimitación conceptual de la escuela secundaria parece derivar de las persistencias históricas, entre las cuales las explícitas críticas al nivel, en su aspectos institucionales, de contenidos y rendimiento, de habilitación al nivel superior, por solo mencionar algunas, acumulan décadas y han sido motivo de debates y análisis en los países centrales, incluso antes de iniciar el proceso de instalación extensiva de la escuela secundaria en Argentina.

En nuestro país se han difundido las posiciones históricas y actuales y debates al respecto, por eso en esta selección de antecedentes, he optado por dos documentos de origen extranjero, seguramente conocidas, pero que resultan por demás elocuentes por su momento histórico.

El primero se remite al texto de 1949, *Principios de la Educación Secundaria* de Nelson L. Bossing, sobre la educación de ese nivel en Estados Unidos[7]. En la primera página del

---

[6] Se trata de las siguientes cátedras: Administración de la Educación y de las Inst. Educativas. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación /UNLP y Políticas y Administración de la Educación /UNTREF.

Este texto se publica traducido al español por EUDEBA en 1960 alcanzando una tercera edición en 1971.

Resulta significativa la difusión de este material al momento que se venía produciendo en Argentina una fuerte confrontación a los modelos escolares liberales. El capítulo I titulado ¿Qué críticas se formulan con mayor frecuencia a la escuela secundaria? concentra todo un relevamiento desde diversas fuentes y sujetos, con una extensa sistematización. Quizás no resulte tan llamativo que ese capítulo guarde una cierta coincidencia con la actualidad argentina y la situación del nivel, seguramente también mundial, debiendo aclarar su origen para no confundir al lector.

capítulo primero Bossing ya alerta sobre el escenario de la educación secundaria en EEUU en esos años:

> "[…] Criticar nuestras escuelas, especialmente las escuelas secundarias, es un pasatiempo favorito de puertas adentro [….] Estas críticas abarcan todo el campo de la educación. Muchas son contradictorias; algunas sostienen que nuestras escuelas son demasiado académicas y están demasiado alejadas de los problemas cotidianos; otras sostienen con firmeza que nuestras escuelas no han concentrado la atención sobre los principios consagrados por el tiempo, sino que se han extraviado en la estimación exagerada de las cosas triviales y que no han mantenido un nivel suficiente elevado. Algunas […] afirman que la escuela no dedica bastante tiempo a la instrucción comercial que prepara al alumno para ganarse la vida […] se exalta una educación limitada "para el pan nuestro de cada día", con lo que se descuida, la necesidad de ofrecer una educación general para el ciudadano" (Bossing, 1971: 13).

La escuela secundaria en EEUU ya era centro de fuertes debates. Sus orígenes se remontan al siglo XVII en algunos de los estados aunque con fuerte atravesamiento de prácticas elitistas y sentido religioso. Los modelos de mayor masividad fueron proyectados hacia mitad del siglo XVIII teniendo un impulso significativo hacia principios de 1800. Las críticas al nivel secundario de los años 1930/40 reflejan las constantes y las crisis que este nivel ha venido asumiendo a toda lo largo de su historia.

Se encuentra cierto paralelismo en el trabajo de E. Durkheim, en Francia, que parece mantener su convergencia con esta problemática del nivel. Desde su función de profesor de los futuros profesores de la escuela secundaria, solía iniciar su curso con algunas premisas sobre la actualidad, la historia, el destino y la identidad de la educación secundaria en tiempos donde se ejercía presión contra el antiguo modelo clásico pero las nuevas propuestas, a su entender, no surgían. En su texto, de 1905, "La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia" Durkheim expone:

> "La enseñanza secundaria se encuentra hoy en día en unas condiciones muy especiales que hacen que esa cultura se torne excepcionalmente urgente. Desde la segunda mitad del siglo XVIII, la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da perfecta cuenta de que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es en lo que está llamada a convertirse…esas reformas que, desde hace cerca de un siglo, se van sucediendo periódicamente, atestiguando, a la vez, tanto la dificultad como la urgencia del problema" (Durkheim, 1996: 122/3).

La constante búsqueda de la identidad y el sentido en términos de una definición de la educación secundaria resulta un cometido permanente constatable en todos los países. Este momento educativo de carácter intermedio, como se puede tipificar a la escuela secundaria, en tanto mantuviese su sentido propedéutico y elitista acompañando con rigor los procesos económicos y políticos de esa sociedad, sostenía y justificaba su objetivo. La escuela secundaria mediaba en las "promesas" que siempre llegarían, para algunos jóvenes. El resto, mayoritario, no estaba previsto que conformara ese grupo.

El cambio en las relaciones de producción, de poder y las controversias teóricas y prácticas de los modelos políticos y económicos, a nivel mundial a partir de fines del siglo XIX y del propio siglo XX hicieron tambalear la estructura persistente de la escuela secundaria *clásica* en la historia. Ella debía adecuar su sentido a un mundo cambiante pero las resistencias lo impedían. En esta línea anticipaba Durkheim en el año 1905:

> "[…] la enseñanza secundaria se hace notar […] por un verdadero misoneísmo (tradicionalismo); (p.123): Hoy en día carecemos de toda expresión para caracterizar el objetivo que debe perseguir la enseñanza en nuestros liceos; es que no tenemos más que una idea muy confusa de lo que debe ser ese objetivo; (p.129): [...] necesitamos desentrañar la naturaleza objetiva de la enseñanza secundaria" (Durkheim, 1996: 119).

Con estas referencias y otras conocidas en el mismo sentido puede surgir el impulso a afirmar que la escuela secundaria sufre una crisis permanente, sin embargo sería errónea esa afirmación si se concibe que la escuela secundaria construye su sentido en un estado de interacción y tensión, ahora sí permanente con el modelo social que sustenta o contradice. En este sentido, es mucho más significativa su expresión de la tensión social que la que asumió la escuela primaria.

Definiciones

La sociedad moderna occidental, estableció en la escuela primaria, básica o común, el umbral universal para la socialización de los individuos como condición para una identidad social. La difundida y extendida escuela primaria se constituyó en un valor intrínseco como parte del proceso de la dinámica social.

La escuela secundaria desde sus inicios, lejos de lo universal, se convirtió, por mandato, en el umbral selectivo para el modelo de sociedad basado en la concentración del poder y la riqueza, la propiedad privada de los medios de producción y la correspondiente e inevitable división del trabajo. Este escenario ha sido prácticamente la constante en América Latina, como lo fue en su momento en Europa y en EEUU.

Funcionó la escuela secundaria con una definición tácita que operaban los adultos de los sectores dominantes sobre la proyección vital de los que concurrían a ella. Ellos sabían "políticamente" por qué "mandaban" a sus hijos a la escuela secundaria8.

Un número importante de trabajos reiteran esta posición histórica y política. Mencionamos algunos de ellos que ofrecen alguna reflexión adicional. Emilio Tenti Fanfani en el prólogo al libro de Gabriel Kessler *La experiencia escolar fragmentada*, enfatiza en la conciencia subjetiva al respecto:

> "[…] el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. El "colegio secundario", en primer lugar, no era obligatorio como lo es hoy […]. Por el contrario, era una escuela para pocos y que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva. Todos sabían que el secundario era para pocos. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores […] La función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los agentes escolares (profesores, directores, funcionarios, etc. en las familias y en los propios alumnos" (Kessler, 2002: 11).

El marco de ordenamiento histórico de las escuelas secundarias fue siempre de mayor rigidez que la primaria, pues el período hacia la adultez se iba haciendo más inmediato. El nivel gozaba de una legitimidad propia de todo el sistema político y social que en particular en la Argentina, en términos cronológicos se puede hablar de la primera mitad del siglo XX, a partir de la cual se comienzan a diseñar otros modelos políticos.

Este sentido de orden lo comenta Alejandra Sendón en su informe de investigación sobre estudios de casos de escuelas que titula *Crisis de la escuela media:*

> "Las instituciones educativas de la modernidad se caracterizan por comprender un conjunto de roles específicos y diferenciados que actúan conforme a reglas y normas, explícitas o implícitas, que rigen la vida institucional y que generan determinados valores en los miembros. En el caso de la escuela moderna, las reglas y normas en relación con los estudiantes implicaban, entre muchos otros elementos, un disciplinamiento que comprendía un conjunto de actividades permitidas y prohibidas con penalidades en caso de incumplimiento. La normativa […] enmarcaba […] relación entre alumnos y docentes cuya asimetría se fundamentaba en la posesión de conocimiento legitimado socialmente" (Sendón, 2007: 86).

Este modelo de educación con las notas de mérito, disciplinamiento, homogeneidad y orden, que conformó su naturaleza de selectividad (también en términos de la discriminación de género) configura la caracterización de los sujetos que concurrían, los cuales, - a priori -, eran

[8] Se utiliza el término genérico de secundaria para objetivar toda formación que se realizaba luego del nivel básico, común o primario. Las denominaciones que este nivel recibió durante diferentes épocas, en este caso quedan concentradas en "secundaria/o".

considerados los *preparados* bajo un régimen de sujetos normales que respondían al "*normal*" funcionamiento del orden social vigente.

La selectividad tiene la nota omitida de la normalidad. Esa normalidad que deja establecida el orden social en la mirada dominante y de pretensión neutral que los sectores conservadores y liberales admitieron sostener desde las primeras décadas del siglo XX.

En este ejercicio de encuadre histórico – conceptual siguiendo el trabajo ya citado de Bossing se presenta la definición de educación secundaria. En rigor una de las no tantas definiciones formales del nivel, sostenida por el Departamento de Directores de Escuelas Secundarias en EEUU en el año 1936. En ella se deja entrever el proyecto sobre la escuela secundaria para el país del norte donde se hace explícita la condición de "sujetos normales". Transcribe Bossing:

> "Educación secundaria significa la educación que brindan las escuelas con el propósito de orientar y mejorar el desarrollo de individuos normales para quienes por una parte, la escuela elemental ya no constituye un ambiente adecuado y que por otra parte todavía no están preparados para participar eficazmente de la sociedad sin la orientación de la escuela o todavía no están listos para el trabajo especializado de las escuelas profesionales o para la división superior del *liberal arts college*" (Bossing, 1971: 229):

Dos apreciaciones pertinentes que suman para el análisis de nuestra escuela secundaria hoy en Argentina. Por un lado este caso es un claro ejemplo del modelo de institución educativa definida por "función", la imagen de "estar listo/ preparado para" y no por "estado". Para nuestro ámbito y actualidad del debate sobre el secundario esta contraposición puede resultar relevante: o una escuela secundaria para alcanzar, como puente, condiciones de continuidad o una escuela secundaria para "estar" (enraizar) y en ese estar generar la construcción de subjetividades individuales y colectivas 9.

---

[9] Se indican a continuación, a efectos de ilustrar con otras fuentes menores, que en su definición de escuela secundaria, casi de diccionario, se sigue pretendiendo convalidar, una vez más, estas posiciones de función:
a. Hasta la consulta vulgar en Wikipedia que de manera ligera la define: "La educación secundaria (también llamada escuela media) tiene como objetivo capacitar al alumno para poder iniciar estudios en educación media superior. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad" (http://wikipedia.org/wiki/Escuela_secundaria).
b. La definición expresada en objetivos de la Secretaria de Educación Pública de México en el 2001: "Los objetivos generales de la Educación Secundaria (12 a 15 años) son: que el educando amplíe las habilidades y profundice los conocimientos adquiridos en la educación primaria, que conozca las opciones educativas en las que puede continuar, o bien, en su caso, que reciba capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo. En el Bachillerato General (16/18), los conocimientos adquiridos en Secundaria se amplían y consolidan, y el educando se prepara en todas las áreas del conocimiento para elegir y cursar estudios superiores. El Bachillerato Tecnológico, además de perseguir los objetivos anteriores, capacita al alumno para colaborar en el desarrollo económico del país mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales.
http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202000-2001%20SEN/sec.htm
c. UNESCO 2011: *Compendio mundial de la educación 2011: satisfacer la demanda de enseñanza secundaria.* Las economías contemporáneas necesitan trabajadores dotados de los conocimientos y las competencias que se adquieren en la enseñanza secundaria. Pero muchos países tropiezan con dificultades para satisfacer la creciente demanda de enseñanza de nivel secundario.
d. UNESCO 2011: "Una enseñanza secundaria de calidad ayuda a los jóvenes a hacer realidad todo su potencial humano y a ocupar un lugar en la sociedad en tanto que ciudadanos productivos, responsables y democráticos". Puede llamar la atención que en esta definición la condición de "democráticos" este en último lugar. Motivo de reflexión.
http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/secondary-education.

El otro aspecto refiere a esta expresión de “sujetos normales”, un contenido tácito cuya calificación corresponde más de origen social que biológico o psicológico Este término como tal se utilizó en Argentina de manera más genérica pero en cambio se habilitaron las definiciones de alumnos por supuesta disfunción derivadas de aquella, como “especiales”, “anormales” e “irregulares” entre otras calificaciones que a la vista de hoy resultan altamente discriminatorias. Este esquema de alcance conceptual para la educación secundaria de ese país como para países de Europa y obviamente para América Latina, no está muy ajena a las delimitaciones del campo de la secundaria para nuestro país. Más allá de la nominación regular de “normal”, la condición de elegido y seleccionado fue, de alguna manera, la marca de un sujeto normal necesaria para formar parte de la sociedad “normal” que lo recibía como futura promesa.

Este debate se nos abre a la sociedad argentina cuando se legisla la obligatoriedad de la escuela secundaria y se pretende universalizar como derecho el acceso al nivel a todos los sujetos que históricamente encontraban obstáculos para ingresar. El primer obstáculo fue considerarse no elegidos para la secundaria.

La matriz de la “normalidad” en la estructura secundaria aún puede observarse generando los comportamientos que resisten el cambio frente a la rutina y la inercia de un modelo escolar para pocos.

La legislación argentina a través de la última Ley de Educación Nacional 26206/06, establece en su Artículo 30 los alcances de la Educación Secundaria explicitando la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. En el detalle de los objetivos amplía estas tres finalidades básicas. Los objetivos encierran los alcances más propiamente del funcionamiento curricular en perspectivas de la preparación que el secundario debe asumir para con los estudiantes. La definición política está expresada en la obligatoriedad para todos los ciudadanos. Desde ese aspecto esa definición de acción política sobre el secundario en Argentina introduce la necesidad de la revisión ideológica y conceptual del origen histórico que impregnó su sentido.

Nuevas implicaciones a partir de otros conceptos

Para este tiempo presente y las próximas décadas, la escuela secundaria se constituye en el desafío equivalente a la escolarización primaria en tiempos de la ley 1420. Alcanzar niveles de escolarización de la escuela primaria que llegaran a niveles superiores al 85 % le llevó a la Argentina casi 80 años, obviamente en un contexto de políticas públicas irregulares, inconsistentes, con crisis y desinversión. Hoy sin duda el escenario local es diferente, se cuenta con otras intencionalidades políticas y objetivos precisos; garantizar un nivel de permanencia y egreso en las escuelas secundarias de todos los jóvenes que por edad deberían concurrir no llevará tantas décadas, aunque sí varios períodos electorales. La voluntad política de todos los

sectores parece ir teniendo cierta convergencia en torno a que los adolescentes y jóvenes deben terminar la escuela secundaria.

La tensión es contundente entre el anterior modelo y la nueva construcción que pugna por surgir y consolidarse, consecuencia de un cambio de época que comporta una nueva realidad social y política producto de la evolución democrática (Aguilar, *et al.* 2008). Pero también un escenario signado por la cuestión social, las consecuencias de los modelos económicos liberales y neoliberales que han confinado a millones de ciudadanos al destierro de una vida digna y una ciudadanía reconocida y activa. El cuadro actual de la escuela secundaria nos ofrece una muestra suficiente de un cambio de matriz social y política desde donde se conforma la educación. La escuela secundaria en el marco de la educación como derecho ya no es la misma que fue ni tampoco la que será. Hay otras configuraciones sociales y políticas que al impactar sobre la escuela secundaria evidencian nuevas identidades y crudezas que hacen tambalear las difundidas definiciones.

Frente a este tipo de crisis conceptual se propone derivar hacia un análisis de las implicaciones políticas, sociales y culturales de la escuela secundaria universal porque permite visualizar mejor el estado del proceso de cambio así como enhebrar todos los hilos involucrados y necesarios para dar sentido a este nivel educativo. Implicaciones que no están acabadas sino que representan una convocatoria a una propuesta de cómo y desde dónde pensar la educación secundaria actual. La radicalidad política que se expresa en la universalización de la escuela secundaria es la puerta de entrada de manera explícita e implícita a este gran debate.

La escuela secundaria obligatoria alcanza a constituirse como nueva categoría de análisis para la indagación de la realidad social argentina. Implica de esta manera que se van desdibujando las fronteras entre sistema educativo y realidad social para concentrarse en un mismo debate. Las palabras de Tedesco contribuyen a sostener este enfoque:

> "[…] Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos e hijas en la escuela, sin necesidad de que vayan a trabajar antes de finalizarla….La escuela secundaria obligatoria implica una democracia fuerte y una ciudadanía reflexiva. […] La transformación de la escuela secundaria es, en última instancia, una transformación cultural". (Tedesco, 2008:1).

Las expectativas de su implementación "universal" no quedan reducidas a un diseño curricular determinado o a fundamentos técnicos. Su instrumentación desafía y renueva los significados simbólicos de la escuela secundaria histórica y al mismo tiempo, instala un sentido de construcción de justicia social desde la búsqueda de igualdad de acceso, permanencia y egreso en el espacio de una institución social y cultural como la Escuela que también conlleva resignificaciones. Resignificar es dimensionar la politización de esa práctica social. (Bates, R., 1989). Resignificar de las "normalidades" a la "universalidad" es un proceso esencialmente

político y cultural con fuerte incidencia en la definición del proceso de producción y reproducción de la sociedad. Al respecto resulta expresiva la afirmación de Tenti Fanfani:

> "Aquellos que tienen interés en la construcción de una sociedad más justa deben interesarse también por comprender la lógica de la producción y reproducción ampliada de las desigualdades sociales. No es posible entender las desigualdades en la experiencia educativa desentendiéndose del análisis de las otras desigualdades que marcan la vida de los individuos y sus grupos de pertenencia… En otras palabras, si queremos comprender mejor para actuar mejor es preciso entender la relación que existe entre reproducción social y reproducción cultural. Dicha relación es particularmente compleja en un contexto de grandes transformaciones de la economía, la estructura social y las relaciones entre el Estado y la sociedad". (Tenti Fanfani, 2002: 16-17).

La cuestión social y la escuela secundaria

En esta línea de análisis, el abordar un enfoque de implicaciones exige algunas consideraciones sobre la cuestión social y la escuela secundaria.

Las escuelas secundarias como espacios "micropolíticos" y desde el enfoque de derecho y de su universalización podrían considerarse como organizaciones políticas que procuran "constituir" nuevas formas de experiencia democrática como respuesta a la desigualdad y la exclusión social. En sí mismas y con un escenario de cambio interpelan el modelo histórico "oficial" desde la conjunción de intereses y necesidades de los sectores sociales que asumen como demanda el derecho a la educación.

En la cuestión social se plasma la forma, el modo y la condición de vida de la sociedad, y más allá de las coyunturas de las acciones gubernamentales, el escenario social presenta orígenes estructurales. La raíz estructural expresa las condiciones objetivas de la reproducción del capitalismo como las desigualdades socio-económicas, la pobreza, el desempleo y todas las otras dificultades y deterioros sociales y culturales a los cuáles los ciudadanos se encuentran expuestos. Estas manifestaciones de la cuestión social también y en particular se reflejan en el sistema educativo. Pero esta también expresa los procesos de luchas y resistencias, singulares y colectivas, de los sujetos sociales en la transformación de estas condiciones. La cuestión social implica redefinir lo social a partir de nuevas y múltiples categorías o sujetos sociales, nuevas necesidades y heterogeneidad de situaciones. En un marco de historicidad y dimensión política de la escuela secundaria se abre el debate sobre la "nueva" cuestión social en términos de interpretación y constitución del enfoque de análisis histórico al respecto.

En sus manifestaciones ya conocidas y en sus expresiones nuevas, tiene que considerar las particularidades histórico –culturales del contexto (Netto, 2003) que, como categoría de particularidades, coadyuva a sostener los interrogantes que motivan el enfoque de análisis

entre la cuestión social y el espacio socio político cultural de las escuelas secundarias. En esta perspectiva corresponde el debate sobre la instalación político social de la "nueva secundaria" y la puesta en práctica del "derecho a la educación".

Se hace relevante la relación institución educativa, cuestión social y vida cotidiana de los sujetos, para poner aún más de manifiesto esa tensión entre producción de la desigualdad y producción en contraposición de nuevas formas de vida social. Las escuelas secundarias en rigor terminan siendo un espacio de discernimiento y develamiento de las condiciones y problemas de la vida social. En el campo de estudios sobre la escuela sería casi inabarcable citar todas las fuentes, aunque trabajos con el recorte de este enfoque y de manera explícita no son tan extendidos. Considerar la realidad escolar como realidad social en perspectiva crítica exige obviamente una toma de posición teórica. En este enfoque se hace referencia a los trabajos de Rockwell (1995) quien postula un abordaje de análisis de la vida cotidiana de la escuela desde la construcción de categorías que expresan las condiciones de reproducción de cada sujeto como de la reproducción social en la línea de la posición de Heller (1977).

Algunas de las conclusiones del trabajo de Alejandra Sendón dan cuenta de estos relevamientos de la reproducción de la vida social en la cotidianidad de la escuela secundaria:

> "Esta "obligatoriedad subjetiva" del nivel medio tiene sus fundamentos en la necesidad creciente de conseguir el título secundario como instrumento sin el cual el ingreso al mercado laboral es cada vez más difícil. Tradicionalmente, el acceso al nivel medio permitía procesos de ascenso social intergeneracional para los más pobres. […] Actualmente, las demandas a la escuela media por parte de los estudiantes más pobres y sus familias estarían más dirigidas a satisfacer necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles. […] la atención parece concentrarse en la inmediatez de sus necesidades. […] En este marco, una de las funciones a la que se estarían orientando las escuelas medias más pobres en la actualidad pareciera ser la que denominaríamos "socialización afectiva", dirigida especialmente a la contención de los alumno, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno. En este sentido, el propio espacio físico en que se emplazan los establecimientos estaría cumpliendo una función nueva." (Sendón, 2007: 85-86)

Otros autores como Tenti Fanfani (2007) avanzan en afirmaciones que pueden abrir nuevas hipótesis y contribuir en relación con la temática propuesta desde una mirada sociológica, ampliando la interpretación y recorte de la problemática en esta interrelación de "lo social y la escuela", en particular en el nivel secundario. Expone el autor:

> "Pero el problema social argentino no es únicamente de índole cuantitativa (más pobres, más desigualdad, más crisis). No sólo hay más problemas, sino que éstos tienen una configuración diferente y son más complejos. Los cambios son

> de tal calidad que incluso los científicos sociales no tienen las palabras necesarias para dar explicaciones pertinentes. Vivimos en un mundo nuevo y en una nueva sociedad...El uso reiterado del concepto de "exclusión social", que no tiene tradición ni una definición precisa en el campo del análisis sociológico denota la existencia de una nueva "cuestión social" como característica particular de esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas [...] La informalidad, la precariedad, la flexibilidad, la inestabilidad y otros factores constituyen fuentes de inseguridad y desestabilización social. A su vez el capitalismo multiplica las formas de pobreza. Ésta es cada vez más multidimensional y heterogénea [...] tiene múltiples manifestaciones culturales que la diferencian de las viejas formas de pobreza" (Tenti Fanfani, 2007: 18).

Al mismo tiempo el autor trabaja sobre el concepto de contemporaneidad entre exclusión e inclusión escolar y enfatiza sobre nuevas condiciones que debe enfrentar la escuela y por lo tanto para nuestro tema en tratamiento, los espacios escolares de secundaria como nuevos atravesamientos desde la cuestión social. Amplía el concepto Tenti Fanfani:

> "Esta contemporaneidad de la exclusión social y la incorporación escolar es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar.....El carácter masivo de la exclusión y la escolarización genera, entre otras cosas, una crisis del sentido tradicional de la escuela". Esta afirmación sobre la escuela tradicional denota una contradicción con respecto al perfil político y social de la "nueva escuela secundaria" (Tenti Fanfani, 2007:19).

Ante la crisis de sentido de la identidad histórica de la escuela secundaria corresponde exponer cómo hoy se presenta la cotidianeidad en esas instituciones y debatir sobre el nuevo sentido de la escuela y en consecuencia cambiar o crear "nuevas cotidianeidades", tanto institucionales como de construcción de subjetividad individual y colectiva.

Se exige incorporar nuevas delimitaciones de ese espacio social en relación con una "nueva o siempre vigente cuestión social", incluso en la dimensión del papel que juega frente a la cohesión social, de lo contrario nos deparará la historia una reiteración, siempre latente, del modelo histórico ahora en perspectiva neoconservadora. Estos enfoques los podemos denominar situación de cambio del papel de la escuela secundaria en perspectiva de un nuevo modelo: contradicción o consolidación de la fragmentación social.

Los contenidos que se muestran relevantes en esta consecuencia de la cuestión social con implicaciones en el espacio de lo escolar se enmarcan esencialmente en la pobreza, la desigualdad y la estigmatización frente al futuro. En este marco resulta referente el reconocimiento oficial, por primera vez, que a través de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 del año 2006, se hace de estas situaciones sociales, especialmente a través del Artículo 79: *"El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de*

Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación".

Resultan contundentes en esta dirección las afirmaciones de Tenti Fanfani:

> "El deterioro lento y casi imperceptible de la escuela de las mayorías hará pobres a las clases populares y medias argentinas sin que ellas se den cuenta [....] para los más pobres no hay "buena escuela" que alcance […] sin garantía de igualdad social que excede las intenciones de cualquier política sectorial de educación" (Tenti Fanfani, 2007: 44).

En la educación secundaria puede estar la evidencia de la expresión de la injusticia y la marginación explicitada en la "vida cotidiana" de sus propias instituciones, pero también las formas, categorías y derivaciones de resistencia a la estigmatización y así coadyuvar a descifrar la realidad en prospectiva de constituir la condición de derecho y justicia como esencia de la vida social.

Consideraciones finales

La educación en nuestro país se encuentra frente a un proceso histórico irrenunciable como es el de consolidar la intervención del Estado desde la concepción política del derecho a la educación traducida en particular en la universalización/obligatoriedad de la educación secundaria. En este sentido y aunque la referencia lleva varios años parece que aún se mantiene, la educación secundaria es la mejor política para los adolescentes y jóvenes al decir de María de Ibarrola:

> "La educación secundaria puede considerarse como la única política efectiva de atención a la juventud de los países latinoamericanos. Son muy pocos, si acaso, los países en los que pueda descubrirse un conjunto articulado de políticas diversas de atención a los jóvenes en los aspectos de inserción laboral, participación ciudadana, participación en actividades culturales o en actividades de servicio social. Por lo general, cuando existen programas o proyectos al respecto, van unidos a los planes y programas de educación secundaria" (Ibarrola, 1997:52).

Desde este valor de la educación secundaria, ¿Qué significa e implica para una sociedad qué el universo creciente de sus ciudadanos de 18 años haya tenido acceso y egreso del secundario?

Está abierto un desafío que tensiona entre la definición, la resignificación y las implicaciones de la escuela secundaria. Dicho de una manera figurativa, se avanza en un proceso desde la

restricción histórica de una escuela para “pocos *buenos* alumnos” al de una escuela implicada plenamente con la “ciudadanía de sus estudiantes”. La realidad cercana nos muestra un escenario de intereses, motivaciones y expectativas pero también y a menudo acentuadas, las desilusiones por parte de los “nuevos escolares secundarios”. Esto incorpora al debate, en perspectiva histórica, una situación muy diferente a las disposiciones que la escuela primaria tuvo en su momento.

Hoy la escuela secundaria revisa por carencia o insuficiencia “su capacidad convocante” y “convincente”. Esta apreciación no denota incapacidad puntual de los agentes educadores de las escuelas o incluso de algunas de las estructuras políticas. El análisis excede lo escolar. Las definiciones que miran a la escuela secundaria solamente por su función, que responden a construcciones conceptuales extrínsecas, como expusimos, conllevan la dificultad de reinterpretarlas desde el escenario socio político actual. Revelan que este hecho político histórico, que se instala desde el enfoque de derecho, no se simplifica ni se agota en una función más del Estado. Más allá de su competencia en asegurar tal obligatoriedad en condición de garante, este desafío impregna en la sociedad inmediata una nueva configuración de los sujetos, adolescentes y jóvenes. Como consecuencia, se objetiva una nueva interacción “universal”, la pretendida en más entre los “sujetos secundarios o sujetos bachilleres”, con la sociedad. Esa interacción es muchas veces determinada por las condiciones de vida social y personal de los/as adolescentes y jóvenes que asumen la escolarización con otras significaciones que el sentido convencional clásico otorgó y aún mantiene, de alguna manera, a la escuela secundaria.

Esta nueva conformación política de la escuela secundaria universal, por supuesto que impactará de manera contundente sobre los sectores más pobres y postergados de la sociedad. Y en relación con aquellos que históricamente fueron los concurrentes regulares del secundario con un modelo determinado de institución y representaciones bien estructuradas de la adolescencia, ahora, la condición de supuesta igualdad requiere de algunas advertencias.

La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el debate de la escolarización sistemática y normalizada de los adolescentes por la profundidad del debate sobre el sujeto social. Este sujeto social que, en su contextualización histórica, se forma desde un nuevo tipo de “escolarización” que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social y cultural desde la categoría de “lo cotidiano”. Y eso es de interés para todos.

La repetida idea, “la escuela secundaria te prepara para la sociedad”, ya no tiene la imposición sobre la escuela que algunos sostuvieron en algún momento de la historia.

Hoy ya “viven preparados” para la sociedad. Esa preparación se las da la cotidianeidad y los medios de comunicación que, como escuela de vida, les hace aprender todavía lo que “normalmente” no estaba previsto.

Los adolescentes, por suerte, no tienen la tarea de resignificar la escuela secundaria. No cargan con la historia de “significaciones” anteriores, aunque las puedan sufrir. Sus aportes y desafíos están en la perspectiva de construcción de su propia escuela secundaria. Ellos ingresan a la escuela secundaria en un encuadre de expectativas, de exigencias, de

representaciones y por el imaginario que el contexto inmediato de su vida cotidiana les ha generado. Hoy los estudiantes están siendo un sector determinante en la conformación de la “nueva” escuela secundaria, no en un carácter de resignificación sino en un carácter de constitución de la escuela, adaptada a los tiempos políticos de una educación como derecho y de una universalización del secundario.

Finalmente, hemos revisado el enfoque histórico – lineal y analizado un enfoque de implicaciones que reconoce un cambio de matriz desde donde se piensa la escuela secundaria incorporando los atravesamientos socio – políticos de la historia presente. La escuela secundaria, más allá del calendario, no es un simple momento de una etapa. La implicación fundamental que la democratización del nivel ofrece en perspectiva de derecho es construir el reconocimiento de que los sujetos adolescentes y jóvenes “*tienen tiempo*” para “*estar*” en el secundario y no sólo ser por lo que serán. “Estar” implica una identidad en un tiempo político, social y cultural que no puede ser condicionado por el mercado, la injusticia social, la inequidad y el mundo adulto con intereses mercantiles que los espera a la salida de la escuela.

Este es un tiempo de disposición a la reflexión y la producción desde el realismo, con un moderado optimismo, al que el secundario nos convoca.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, L. et. al. (2008). La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo. Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la C. A. B. A.

BATES, R. (1989) Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una política de participación. En Bates, R (comp.) Práctica crítica de la administración educativa. Valencia. España. Editorial Universidad de Valencia.

BOSSING, N. L. (1971) Principios de la Educación Secundaria. Buenos Aires. Editorial EUDEBA.

DE IBARROLA, M. (1997) “Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina”. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (Santiago de Chile). Nº 42; 43-57.

DURKHEIM, E. (1996) Educación y Sociología. Barcelona. España. Editorial Península.

HELLER, A. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Ediciones Península.

NETTO, J. P. (2003) Cinco notas a propósito de la “cuestión social”; en Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético – político profesional. San Pablo. Brasil. Cortez Editora.

SENDÓN, A. (2007). “La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres”. En REICE. - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 3; 84-101

Disponible en <http:www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.pdf.> Consultado el 06 de noviembre de 2012.

ROCKWELL, E. (comp.) (1995). La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J. C. (2008). Editorial: “La escuela secundaria obligatoria”. En Revista El Monitor de la Educación. Buenos Aires. Nº 19 5ta Época. Diciembre 2008.

TENTI FANFANI, E. (2002). “Prólogo”. En Kessler, Gabriel (2002), La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires IIPE-UNESCO.

TENTI FANFANI, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno.

Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Año 2006. Congreso Nacional.

CAPÍTULO 3
¿Cómo pensar la escuela a partir de su cotidianidad?

María Florencia Valenzuela

Ir a la escuela… Preferiría ser el caballo de un coche de alquiler.
¿Para qué vamos a la escuela…? ¡Vamos para que nos tomen examen!
¿Y para qué nos examinan? Para reprobarnos.
Tienen que eliminar a siete, porque en el curso que sigue sólo hay lugar para sesenta.
¡Si no fuera porque está mi papá, hoy mismo armaría la valija y me iría para Altona!

(Despertar de primavera, 1891)

Introducción

Las huellas que necesariamente deja el paso de la escuela en nuestras vidas y el desarrollo de diferentes estrategias que realizamos para poder transitar con éxito por la misma deben ser estudiados y problematizados. Es así que en 1995 nos llega a los interesados en el análisis de la estructura escolar el texto de Elsie Rockwell *La escuela cotidiana*, que propone al ámbito de la investigación educativa empezar a preguntarse por la experiencia escolar, aspecto que implica una dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. La autora abrirá su análisis por fuera de los parámetros normativos de las instituciones: la mirada estará puesta en función de analizar y reconstruir la lógica propia del proceso, que se expresa en la experiencia escolar cotidiana, y que, según Rockwell, “condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela”. Propone un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente. ¿Qué se pone en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela? ¿Qué se intenta enseñar en el aula, y fuera de ella? ¿De qué elementos escolares se apropian los alumnos?

Interrogantes como los anteriores nos preguntaremos (e intentaremos aproximarnos a una respuesta) en este artículo, partiendo de un texto literario que, consideramos, propone a sus lectores una mirada cotidiana de la vida escolar. Se trata de *Despertar de primavera*, una obra teatral del alemán Frank Wedekind que, a pesar de haber sido escrita en 1891, parece mantenerse en el tiempo. No sólo por su temática (una propuesta escandalosa para el momento que abarca desde el embarazo adolescente, la homosexualidad y el placer reprimidos hasta el suicidio de un joven estudiante) que hoy puede seguir transitando en nuestras aulas, sino también por su crítica a la institución escolar, y al mundo adulto en

general, y la visibilidad de la cultura juvenil, con sus posicionamientos y manifestaciones, que lucha por sobrevivir a un régimen escolar que intenta oprimirla.

Así, en este artículo nos proponemos, a partir de esta obra teatral, analizar algunas de las dimensiones de la experiencia escolar que nos propone Rockwell y que nos ayudarán a reflexionar en torno a la vida cotidiana en nuestras escuelas y nuestro papel en ellas. Tomaremos tres ejes: presentación del conocimiento escolar, el aprendizaje escolar y la toma de decisiones.

Presentación del conocimiento escolar

Despertar… nos plantea un sistema educativo que se desarrolla en función de la selección. Esta lógica selectiva, como hemos visto en las distintas investigaciones, influye en los diversos dispositivos pedagógicos del colegio (Kessler, 2002). En este contexto, la obra presenta a alumnos que intentarán sobrevivir al criterio meritocrático, compitiendo entre ellos con la única finalidad de superar todas las pruebas y controles de la institución para poder seguir avanzando en el trayecto educativo. ¿Pero qué sucede cuando un chico no logra superar aquellas pruebas? Es el caso de Mauricio, un alumno que logra continuar los cursos pero de manera provisoria, conjuntamente con otro compañero, dándole a la escuela un período mayor de tiempo para decidir cuál de estos dos estudiantes permanecerá en la institución.

> Mauricio - Estoy aprobado, Melchor… ¡Estoy aprobado…! Ahora puede venir el fin del mundo… Estoy aprobado… ¡Quién lo hubiera pensado…! ¡Todavía no puedo creerlo! Lo releí veinte veces… ¡Estoy aprobado! No puedo creerlo… ¡Dios mío! Pero es cierto, es cierto. ¡Estoy aprobado! (*Sonriendo*). No sé qué siento, es tan extraño. Me da vueltas todo, Melchor… ¡Melchor, si supieras lo que me pasó…!
>
> Hans - Felicidades, Mauricio. Puedes alegrarte de haberte salvado.
>
> Mauricio - ¡No sabes, querido Hans, lo que estaba en juego! Desde hace tres semanas no hacía más que merodear eso puerta (la de la sala de profesores), como si fuera la boca del infierno. De pronto hoy vi que la puerta estaba sin llave… Creo que aunque me hubieran ofrecido un millón, ¡nada hubiera sido capaz de detener! Entro… estoy en el medio de la sala… Hojeo los legajos, encuentro, y durante todo ese tiempo… ¡Siento un sudor frío de sólo recordarlo! (…) Durante todo ese tiempo quedó la puerta abierta de par en par… a mis espaldas. ¿Cómo salí? ¿Cómo bajé la escalera? ¡No lo sé! (…) Ernesto Robel fue aprobado, tan aprobado con yo. Es cierto que los dos nos aprobaron provisoriamente… en el próximo trimestre se decidirá quién de los dos cede el puesto al otro… ¡Pobre Robel! Dios sabe que no tengo miedo. Esta vez vi el fondo del abismo.
>
> Otto - ¡Apuesto cinco marcos a que eres tú el que se queda fuera!

> Mauricio - No tienes que apostar… No quiero estafarte… ¡Dios mío! ¡Cómo voy a estudiar de hoy en adelante! Ahora puedo decírselos, lo crean o no. Ahora todo me da igual. Sé... sé que es verdad. Si no me hubieran aprobado, me pegaba un tiro en la cabeza (p. 32-33).

¿Cuántas veces escuchamos a nuestros alumnos decir lo mismo que Mauricio, "¡Cómo voy a estudiar de hoy en adelante!"? Es porque la escuela, si bien en un contexto diferente del que nos muestra la obra10, sigue promoviendo que los alumnos deben "alcanzar" determinados conocimientos que se traducen en prácticas y discursos escolares cotidianos de los cuales cada alumno (individualmente) debe apropiarse. Y la única forma de hacerlo es estudiando. Pero, ¿estudiando qué y cómo?

> Melchor - ¿Y por qué no podría pasear?
> Ernesto - América Central… Luis XV… Sesenta versos de Homero… Siete ecuaciones…
> Melchor - ¡Maldita tarea!
> Jorge - ¡Si al menos mañana no tuviéramos latín!
> Mauricio - ¡No pueden pensar en nada sin que les venga la tarea a la cabeza! (p. 17)

Es claro que el *qué estudiar* se va modificando históricamente, pero consideramos que determinados rasgos permanecen constantes en la experiencia escolar actual: la selección y formalización del conocimiento que definen implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el que se transmite en la escuela (Rockwell, 1995). Este último fragmento nos muestra cómo los alumnos no pueden disfrutar de otras actividades (en este caso, pasear) por tener que estudiar. Y acá vemos dos cuestiones: por un lado, el conocimiento escolar como opuesto a actividades que dan placer y, por el otro, el conocimiento escolar como aquel saber estático y remoto. Sólo hay fechas, fórmulas y palabras en la cabeza del alumno que serán olvidadas ni bien logre la promoción del curso en el que se encuentre. Ésa es la utilidad de aprender el conocimiento escolar: seguir en carrera. Y en un momento en donde podías quedar excluido del sistema educativo por no tener un respaldo legal, todos los demás aspectos propios de la juventud (pasear, juntarse con amigos, inquietudes en otros temas que no propone el curriculum escolar) quedan en segundo plano: lo único que importa es "salvarse" porque la exclusión de ese recorrido significa "ver el fondo del abismo".

Por otro lado, esto nos muestra cómo la escuela tiene una organización y unos programas que manifiestan un modo tradicional de vida intelectual y moral (Gramsci, 2009). En cuanto a su organización, parece ser que los alumnos se encuentran en un plano separado a las decisiones curriculares de la institución educativa: sólo se promociona si aprueban los exámenes, y esos exámenes denotarán la apropiación de saberes pautados por la escuela y organizados de determinada manera por los docentes. Todos los alumnos deben aprenderlos,

[10] En Argentina ya hemos transitado por el proceso de obligatoriedad de la escuela secundaria por lo cual logramos desprendernos de la vocación selectiva de la escuela para posicionarnos en una vocación más universal. Las características formales pueden ser las mismas, pero socialmente, el sistema educativo hoy en nuestro país, tiene un nuevo significado para todos los que lo recorrimos.

pero no todos permanecerán en el aula. Debemos adaptarnos a modelos, reglas y valores que presentan las instituciones y que, muchas veces, nos desplazan haciéndonos sentir ajenos. ¿Somos o no somos alumnos?

En relación a los programas escolares, muchos son los estudios que se han ido desarrollando a lo largo de los años. En este artículo queremos detenernos en la dicotomía que muchas veces se produce entre los programas escolar, los contenidos a enseñar y el conocimiento que exigen (no siempre explícitamente) los alumnos. Siguiendo a Gramsci (2009), entre la propuesta de una cultura fosilizada y anacrónica y la vida.

El aprendizaje escolar

En varios pasajes de *Despertar…*, los chicos se cuestionan sobre la sexualidad y los cambios que están experimentando a nivel sexual. El siguiente fragmento corresponde a una conversación entre Mauricio y Melchor acerca de la reproducción.

> Mauricio - ¿Cómo habría de saberlo? Veo que las gallinas ponen huevos, oigo decir que mamá me llevó en sus entrañas. Pero… ¿basta con eso? Recuerdo también que a mis cinco años me avergonzaba cuando al jugar a las cartas alguien destapaba la *dame de coeur*… con semejante escote. (…) He hojeado la enciclopedia Meyer de la A a la Z, sin encontrar nada. ¡Palabras… nada más que palabras! ¡Oh, esta preocupación por el pudor! ¿De qué sirve un diccionario si no me aclara los problemas más inmediatos de la vida? (…) Es mejor que no me digas nada hoy, Melchor… Tengo todavía pendiente la América Central, Luis XV, y además los sesenta versos de Homero, siete ecuaciones, el sistema de latín… Si no, mañana voy a hacer un papelón (p. 22).

La pregunta que se hace Mauricio: "¿De qué sirve un diccionario si no me aclara los problemas más inmediatos de la vida?" nos la hemos hecho en alguna instancia de nuestra trayectoria escolar y universitaria. Evidentemente en la obra hay cuestiones del desarrollo personal de los alumnos que no son tratadas en la escuela. Está muy presente en esta obra, como anticipamos en la Introducción, lo relacionado al despertar sexual. Los chicos se preguntan por esto y tratan de resolverlo como pueden: a partir de un diccionario, de preguntar a sus compañeros. En este caso, Mauricio le pide a Melchor que escriba "sus explicaciones" a modo de "ensayo" y lo esconda entre sus libros, así lo llevaría a su casa sin saberlo. ¿Qué podemos observar en esta situación tan particular? Primero, cómo nos influyen los rituales y usos propuestos por la escuela, y que conforman un determinado proceso de aprendizaje. No se resuelve hablar de lo que les preocupa, sino escribir un ensayo. Y como es un tema prohibido, debe hacerse de manera clandestina. Pero elijen un lugar: la escuela. Ese espacio tan importante para la vida de un joven porque quiere permanecer en él y porque genera nuevos vínculos a partir de él, es el único espacio posible de intercambio de saber. No le

entrega el ensayo (y optar por este modo de producción da cuenta del uso de la lengua escrita como imprescindible para el aprendizaje escolar) en un espacio público o se lo alcanza a su casa: se lo entrega en la escuela, con un lenguaje académico, explicativo y de exposición (incluso le pregunta si necesita que le haga ilustraciones).

Ahora bien, ellos no pueden desligarse del diccionario, ya está configurada *esa* manera de aprender. Pero están pidiendo que se expliquen otros temas y, con esto, piden cierto reconocimiento. Está claro que lo que acá se pone en juego es el papel activo de los jóvenes y su capacidad de negociación con las instituciones (escuela, familia).

Pensando ya en nuestro contexto, es posible ver que este reclamo sigue presente, y que nuestros alumnos encuentran espacios extraescolares, si no se atienden sus demandas en el aula, donde poder explorar estos temas que consideran importantes para su desarrollo personal. Los alumnos son portadores de una cultura social que debe ser considerada al momento de estructurar nuestras clases, y no podemos entender la escuela como un mundo separado de las particularidades juveniles, sino que debe interactuar con ellas.

¿Qué reglas y normas que rigen la vida institucional tanto explícitas como implícitas, están presentes en relación a los estudiantes? Evidentemente la escuela sigue promoviendo un disciplinamiento que comprende un conjunto de actividades permitidas y prohibidas con penalidades en caso de incumplimiento. Sigue estando presente una división que marca y diferencia lo que se debe hacer y conocer (depositado en la figura del docente) de lo que no. En el caso de la obra teatral, es la sexualidad aquello que no debe ser trabajado dentro de la escuela, ese conocimiento no estaría legitimado socialmente. Dentro de las circunstancias actuales, podemos nombrar: la droga, la preocupación sobre el futuro, la violencia, cuestionamientos filosóficos, etc.

Los alumnos deben ser vistos más allá del aula y para eso nos sirve estudiar y preguntarnos por la cotidianidad, lo que nos llevará a redefinir el escenario escolar considerando la heterogeneidad de experiencias. Es claro que la escuela ya no posee el monopolio del saber y la cultura legítima, pero ¿Cómo actúa frente a esto? Hay valores que circulan por fuera de ella y ya no se puede dejar pasar este hecho. Los contenidos que promueve la escuela nos ayudan a entender las interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas que se ponen en juego. Por esto es importante mantener vivo el debate sobre lo que enseñamos y cómo lo hacemos.

Las decisiones: su importancia y consecuencias

Una vez finalizado el período de prueba, Mauricio no logra pasar los nuevos exámenes exitosamente y queda fuera del sistema educativo. Gobernado por la vergüenza, decide huir, y para esto le pide ayuda económica a la madre de Melchor, quien se la niega. Una vez más, el universo juvenil pide a gritos una solución a los mayores, y es rechazado. Ante esto, Mauricio decide quitarse la vida. La escuela no sólo tiene que lidiar con este hecho

sino también que sale a la luz el escrito que su amigo Melchor le había entregado sobre la reproducción. Y pasa esto a ser un tema más importante y se convoca a una reunión de profesores, donde se debate:

> Rector Sonnenstich: (…) ¡Señores! Supongamos que omitiéramos solicitar del Alto Ministerio de Educación la expulsión de nuestro discípulo culpable… Entonces el Alto Ministerio de Educación podría hacernos responsables de la catástrofe ocurrida. El Alto Ministerio de Educación ha suspendido a aquellos Liceos en los cuales han ocurrido el 25% de los suicidios. Nosotros, como guardadores y conservadores de nuestro establecimiento, tenemos el deber de evitar ese terrible golpe. Es doloroso, señores colegas, el no poder apreciar las circunstancias atenuantes que resultan de la calificación general del reo, nuestro alumno, pero un procedimiento de benevolencia que estaría justificado atendiendo a los dotes personales del reo, nuestro alumno, no podría por otra parte invocarse teniendo en cuenta el interés por la existencia de nuestro establecimiento, hoy en peligro. Por lo cual nos vemos en la necesidad de juzgar al culpable pero no ser nosotros mismos juzgados siendo inocentes (p. 73).

Lo que en esta reunión se discute es el hecho de que un alumno escribió y compartió “una disertación en forma de diálogo titulada “El coito”, con ilustraciones de tamaño natural, que consta de 20 páginas repletas de porquerías, suficientes para satisfacer lo que un libertino consumado podría exigir de una sofisticada lectura lúbrica” (p. 74). Se llama a Melchor, a quien se lo acusa, sin posibilidad de expresar su situación, de “ofensas a la moral con derivaciones de inducción al suicidio” (p. 75).

La escuela se preocupa más por las consecuencias frente al “Alto Ministerio de Educación” que por cuestionar su funcionamiento para intentar preveer nuevas situaciones de suicidio adolescente. Lo que se castiga (en el caso de Melchor, enviándolo a un reformatorio) es la circulación de conocimiento no legitimado por la institución. Poco importa lo que no tenga que ver con esta cuestión, aunque implique la muerte de un estudiante. La práctica escolar en sí no es transformada y el constante reclamo por un nuevo escenario educativo no es escuchado.

La toma de decisiones es de vital importancia en la medida en que cada nueva problemática nos propone la posibilidad de un cambio en la práctica escolar. En la obra no se logra. Pero es un ejemplo (si bien de un caso extremo) que nos propone pensar si actualmente lo logramos.

Son los movimientos estudiantiles (y juveniles en general, con su histórico enfrentamiento al statu quo) que vienen a señalar los conflictos no resueltos en las sociedades modernas y sus instituciones. Como educadores no podemos continuar manipulando a los jóvenes a través del encasillamiento de los mismos en polos opuestos como lo son los de “víctima” o “enemigo que transgrede el orden social”. Nos surge la obligación de reconocerlos como actores políticos, configurados a través de un conjunto de prácticas culturales.

Si la hegemonía de un discurso muestra cómo son vistos los jóvenes, las distintas actividades e iniciativas que éstos realizan muestran cómo son y cómo deben pensarse.

Toda clasificación (edad, género, sexo) es una forma de imponer límites y un orden en el que los roles y posiciones están determinados. Esta imposición se da a partir de luchas entre los jóvenes y los adultos. De este intercambio, se deduce que la juventud y la vejez son construcciones. "La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente" (Bourdieu, 1990:164-165).

Si la escuela es considerada, en este marco teórico, como manipulación de las aspiraciones (Bourdieu), donde se clasifica y se aísla, donde se pone en evidencia la disparidad entre aspiraciones y posibilidades reales, las voces de los estudiantes se escaparían a estas características, dando a conocer una nueva forma de escuela. Sólo tenemos que escuchar.

Conclusión

Este artículo está destinado a indagar sobre las relaciones y significados que dan los jóvenes a la vida escolar. Nos servimos de una obra teatral y decidimos analizar sobre determinados aspectos de la misma que nos permitieron reflexionar en torno a la construcción social de nuestra realidad a través del conocimiento de lo cotidiano. Nuestro interés se basó en trabajar las categorías cotidianas con las que se piensa el mundo social y aquellas producidas por la teoría, sabiendo que "tienen un sentido práctico que predisponen a los sujetos para percibir y actuar sobre el mundo. Así, éstas no son nunca inocuas, producen efectos de visión y división del mundo social" (Kaplan, 2005: 98).

Pudimos, al mismo tiempo, plantearnos preguntas para empezar a cuestionar nuestras prácticas como educadores, habilitando nuevas categorías de análisis y aceptando la mirada del "otro" y reconociéndolo como actor político. Con estas ideas, proponemos pensar una escuela dinámica y problematizadora que incluya a todos sus actores con la finalidad de consolidar un espacio superador y transformador.

Referencias bibliográficas

ASPRELLA, G. La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En PINI, M. y otros. *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?* Buenos Aires: Aique.

ASPRELLA, G. (2013). "La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)", en Tello, C. (coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BOURDIEU, M. (1990). "La juventud no es más que un palabra", *en Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

GRAMSCI, A. (2009). “La escuela y la cultura”, en *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica ediciones.

KAPLAN, C. (2005). “Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?”, en Krichesky, M. *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc/OEI/UNICEF/SES.

KESSLER, G. (2002). “Prólogo” y “La fragmentación de la experiencia educativa en el nivel medio”, en *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.

ROCKWELL, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*. México: FCE.

ROCKWELL, E. (2009). “La etnografía en el archivo”, en *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

TENTI FANFANI, E. (2008). “Mirar la escuela desde afuera”, en TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Wedekind, F (2013). *Despertar de primavera. Tragedia infantil*. Buenos Aires: Letra viva.

CAPÍTULO 4
La gestión educativa de la escuela secundaria en la actualidad: prácticas y estilos

María Eugenia Vicente, Gabriel Asprella

Introducción

¿Cómo actúan los directivos de los establecimientos escolares? ¿Qué factores se ven implicados en el desarrollo de los mismos? ¿Por qué concebir como tema prioritario el de la dirección escolar? ¿Cómo debe ser, idealmente, el rol del director? Estas son algunas de las preguntas formuladas por quienes estudian la función directiva.

La existencia de la función directiva responde a un intento de racionalización de la división del trabajo dentro de las instituciones educativas, con miras a atender la complejidad de la tarea educativa de dichas instituciones y los múltiples requerimientos a los que deben dar respuesta. Al mismo tiempo, la función directiva no sólo está configurada por sus tareas en relación con la estructura organizativa, sino también por variables sociales y políticas del entorno extraescolar. Al respecto, y para lograr un rico análisis de la función de los directivos, es necesario salirse de la vieja concepción del director como administrador para entenderla a partir de dos miradas. Por un lado, una mirada educativa: más allá de la necesidad diaria de responder a actividades administrativas o de emergencia, el director es un líder pedagógico. Por otro lado, se trata de una mirada estratégica: en un contexto cambiante y complejo, el director tiene que ser capaz de poner la vista en donde otros no lo hacen y orientar el camino hacia la construcción de una escuela de calidad.

¿Cuál es el trabajo del director?

Las funciones ideales y las reales

Las funciones del director no se orientan a pensar por todos, decidir por todos y para todos, a responsabilizarse de todo, ya que una dirección absorbente, centralizadora y autoritaria resulta desprofesionalizante para los docentes. Entonces, el director no es la persona de la que siempre tienen que salir las iniciativas, sino la que hace que surjan con

más facilidad y frecuencia dichas iniciativas (Santos Guerra, 2000). Al mismo tiempo, implica analizar críticamente los mensajes y prescripciones inspiradas en modelos de gestión propios de instituciones no educativas y responder a ellos a través de modelos, estrategias y procedimientos de gestión construidos desde dentro de los escenarios escolares; centros y zonas, a partir de las circunstancias y experiencias propias (Antunes, 2011).

Teresa Bardisa Ruiz (1995) señala que actualmente a los directores se les presentan un conjunto de problemas: en primer lugar, aquellos que se originan en la atención a actores sociales heterogéneos (clase social, minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, grupos marginados, etc.) con aspiraciones y necesidades diferentes.

En segundo lugar, la administración de las instituciones, con personal, presupuesto, instalaciones y servicios cada vez más complejos. En la actualidad las escuelas asisten a centenares de alumnos, donde trabajan decenas de profesores, se cuenta con grandes y heterogéneas instalaciones, y para cuya organización y mantenimiento se requieren numerosos y complejos recursos humanos.

En tercer lugar, la sobrecarga de trabajo, en la mayoría de los casos rutinario y burocratizado. La complejidad, el incremento, la diversificación y los cambios de tareas en el trabajo práctico de los equipos directivos provocan una respuesta “estricta” en la cumplimentación burocrática de informes, datos y documentos (exigidos sobre todo por la propia administración) que los “distrae” del contexto en el que desempeñan su trabajo.

En cuarto lugar, el exceso de responsabilidad: a pesar de que la dirección se ejerce en equipo, tanto la Administración como los profesores y los padres señalan inequívocamente al director como cabeza visible a la hora de exigir responsabilidades.

En quinto lugar, los propios directores, a los que se les pide que sean líderes pedagógicos, son fruto de una socialización profesional igualmente individualista.

En la cotidianeidad de las instituciones, las contingencias tiñen las funciones consideradas ideales otorgándole un perfil de supervisión, control y la necesidad de reaccionar ante las demandas, si bien esto forma parte de la función directiva, que éstas sean las funciones que tenga que hacer siempre el director le otorga un lugar reduccionista a aquellas funciones de asesor y guía que son justamente estas funciones las que posibilitarían aquellas acciones orientadas a ampliar el horizonte de posibilidades de la institución. Con lo cual, cuanto mayor sea el espacio que ocupen las actividades de respuesta a las demandas cotidianas, resta lugar a aquellas acciones que tienen que ver con actividades proactivas, con pensar y diseñar el futuro más allá del día a día, con reunir a todos los actores sociales que conforman la institución además de tratar con reuniones convocadas por la urgencia.

¿Cómo maneja el conflicto la dirección?

Reconocimiento y solución de conflictos

El consenso no constituye comunidad, indica Alonso (1995), en todo caso contribuye a resolver problemas puntuales de divergencia. La idea de comunidad, sobre la base de una cierta homogeneidad social, legitima un orden y unos mecanismos de participación democrática, pero elimina la heterogeneidad, con lo cual se neutralizan las fuerzas centrífugas o discrepantes. Más bien, la comunidad se constituye como una diversidad organizada de la que forman parte las pluralidades, la heterogeneidad, el orden y a la vez el desorden, de cuya relación emerge un cierto equilibrio que permite avanzar a esa comunidad.

La finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformidad de los comportamientos (Santos Guerra, 2000; Bates, 1989). La credibilidad del director dependería de su modo de encarnar el papel y no tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa. Al mismo tiempo, el dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control con su interés en conseguir la participación y la innovación:

Acordamos en reconocer que la pregunta por el conflicto es una invariante al momento de hablar y analizar la función directiva. No obstante, para quienes dirigen las instituciones educativas no necesariamente los conflictos tienen una existencia real. Dicho reconocimiento podemos ubicarlo en un continuo que también correlaciona con el grado de participación y el desarrollo institucional.

En primera instancia, hay un importante reconocimiento de conflictos y de la necesidad de diferentes voces y posturas para lograr una síntesis que reconcilie y supere la situación en cuestión; la existencia de una institución donde todas las voces tienen lugar contribuiría a lograr una importante participación de todos los actores, y con ello avanzar en el desarrollo institucional.

En segunda instancia, se trata de un reconocimiento del conflicto al que necesariamente se responde con la neutralización de las diferencias para ir en busca de un total consenso, lo que reduciría la amplitud de la participación de los actores institucionales. Se pondrían en acción las propuestas que surjan desde la imposición de una sola idea. Podríamos hablar aquí de desarrollo unidireccional.

Finalmente, una tercera instancia donde no se reconoce la existencia de conflictos, y cuando no hay nada de qué hablar, sobre lo que dialogar, tampoco tiene sentido la participación. En este caso, las acciones reactivas ganan a las proactivas, y se reducen a la supervivencia de la intuición más que a su desarrollo.

¿Qué relación mantiene la dirección con otros actores institucionales?

Vínculo con los docentes, los padres y los alumnos

La escuela no está aislada. Por el contrario, muchas de sus actividades están directamente vinculadas con las que realizan otros actores de su comunidad. En relación a ello, Silvina Gvirt (2011) advierte que una manera de articulación es acercar a los padres a la institución, y en este sentido, ¿qué acciones podría realizar un director para fortalecer el vínculo con los padres y ayudarlos en la educación de sus hijos? En primer término, mantener informada a la familia, tanto del rendimiento académico de sus hijos como de las noticias de la comunidad educativa, para aumentar su sentido de pertenencia y generar un mayor involucramiento.

En segunda instancia, citar a los padres, fomentando el contacto personal directo. Esto también posibilita la escucha, porque puede ayudar a comprender mejor la situación de los hijos.

En tercer lugar, convocarlos por motivos buenos. Los padres se acostumbran a que la escuela se acerque a ellos y los atosigue con pedidos (infraestructura, plata, materiales para los niños). Por ello, es fundamental plantear un vínculo positivo, contándoles de los proyectos en los que se compromete la escuela, informándoles acerca de los logros que tiene la institución, etcétera.

En cuarto lugar, llamarlos por cuestiones pedagógicas. De manera directa o a través del maestro, el director puede brindar herramientas concretas al padre para que esté en mejor posición de ayudar a su hijo: en relación con la tarea, con cómo estudiar, cómo organizar su tiempo, entre otros aspectos.

Con respecto a la relación con los alumnos, las tareas más comunes y conocidas del director en su función pedagógica incluyen la observación de clases y de cuadernos. Pero en la urgencia diaria, pueden hallarse dificultades para realizar un verdadero seguimiento que sirva al director para tener un diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje en su escuela y, así poder brindar un mejor asesoramiento, acompañando a los docentes en su trabajo. Por ello, es importante que el director, en su agenda, guarde y respete espacios que le permitan cumplir con este rol.

Respecto de la relación del directivo con docentes, alumnos y padres, encontramos que si bien la tarea del director implica la relación con estas tres partes, no obstante según el estilo de gestión de cada directivo tendrán diferentes focos de apoyo en la tríada alumnos, docentes y padres.

Encontramos directivos que focalizan en los *padres* y en su responsabilidad sobre las conductas que los estudiantes llevan a la escuela, señalando que la institución debe hacerse cargo de cuestiones de orden externo. Aquí los espacios de socialización de los alumnos (como la familia) se los reconocerían como condicionantes y responsables absolutos, y ello anularía todo margen de acción desde la institución.

Por otro lado, directivos que focalizan en los *docentes* y asumen el rol de acompañar al docente ante las demandas que pudieran presentar los padres y alumnos. Es desde el lugar de

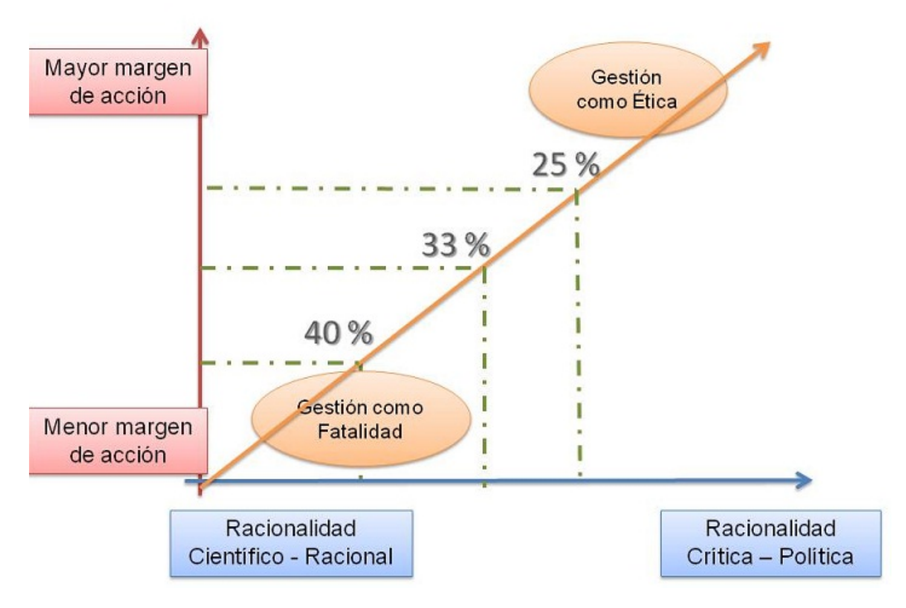
docente que el director intenta coordinar todos los recursos y guiar a su personal para lograr mejores condiciones de enseñanza.

Finalmente, encontramos directivos que focalizan en los *alumnos*, en sus motivaciones y necesidades y desde allí trabajan con el docente para pensar la mejor manera de facilitar el aprendizaje y los momentos en los que el alumno habita la escuela.

En estos dos últimos casos, se trata de directivos que si bien reconocen la incidencia de contexto y de otros espacios de socialización por fuera de la escuela, intentan mantener un margen de acción para las propuestas nacidas desde la institución.

Conclusiones

Los estilos de participación de los directivos en la gestión educativa pueden ser analizados a la luz de dos dimensiones principales, por un lado, las racionalidades sobre las que asientan su práctica (Gairín Sallán, 1996; Poggi, 2001). Por otro lado, la manera de resolver la tensión entre acciones reactivas (a las demandas y contingencias) y acciones proactivas (diseñando el futuro de la institución), lo que produce un mayor o menor margen de acción para la actuación desde la dirección:



Fuente: elaboración propia.

En un extremo, se reconoce un estilo de gestión en donde la racionalidad técnica fundamenta la actividad del directivo. Una actividad instrumental abocada al control técnico sobre las situaciones y personas, y a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa técnicas estándares. El margen de actuación del directivo para coordinar mejoras es casi nulo, ya que las respuestas diarias a las contingencias son el único modo de operar la realidad. Esta relación contribuiría a desarrollar una *gestión como fatalidad* (Duschatszky, 2001) aquella que pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser, donde los rumbos estarían trazados. Sólo

se trataría de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. Entonces, no se trataría de alterar el rumbo sino de aprovecharlo.

En un punto medio, los directivos mantienen una gestión configurada por una racionalidad que, si bien las funciones del director son en gran parte abocadas a responder a las exigencias cotidianas, sí desarrollan un proceso de diálogo ante la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella. Se trata de un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular.

Finalmente, en una tercera línea encontramos un tipo de gestión en donde el conflicto y la negociación son valores inherentes a la vida organizacional y a la función directiva. Hay una preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción y avanzar sobre la intervención en la acción. Las decisiones surgen después de un proceso de negociación, y se centran más en los grupos que en la institución como unidad. Aquí las posibilidades de acción y mejoras desde la idiosincrasia y contexto propio de la institución son mayores. Justamente en el intercambio de puntos de vista y en la amplitud de la participación, las decisiones y acciones que se emprendan tendrán el sello único y exclusivo de las personas que trabajan esa institución, y no otras. Estas características configuran una gestión directiva denominada *gestión como ética* (Duschatszky, 2001) que supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo con él, implica moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo. "La conflictividad invita a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del habitus (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados" (*Ibid.*, 146). Y es allí donde encontramos estilos de dirección con marca propia.

Referencias bibliográficas

ALONSO, A. "El Sr. Director no encuentra la dirección" En FIGERIO, G. *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección.* Kapelusz. Buenos Aires, 1995, pp. 137 – 157.

ANTÚNEZ, S. *¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores.* Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 14, 2011, pp. 1 – 7.

Bardisa Ruiz, T. "La dirección escolar: conflictos y resistencias" En FRIGERIO, G. *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección.* Kapelusz. Buenos Aires, 1995, pp. 51 – 75.

BATES, R. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de Valencia. Valencia, 1989, pp. 206.

DUSCHATSKY, S. Y BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Manantial. Buenos Aires, 2001, pp. 149.

Gairín Sallán, J. “Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques” en DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. Y MESANZA LÓPEZ, J. (comp.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1996, pp. 15 – 61.

GVIRTZ, S.; ZACARÍAS, I.; ABREGÚ, V. *Construir una buena escuela: herramientas para el director.* Aique. Buenos Aires, 2011, pp. 172.

POGGI, M. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias.* IIPE – UNESCO. Buenos Aires, 2001, pp. 81.

SANTOS GUERRA, M. A. *Dirección escolar e innovación educativa.* Revista de Educación, 2, 2000, pp. 61-76.

CAPÍTULO 5
La gestión educativa de la escuela secundaria en la actualidad: sus conflictos

María Eugenia Vicente, Natalia Gette,

María Florencia Valenzuela

Introducción

En los últimos años, como consecuencia de las transformaciones sufridas en el sistema educativo, el cargo directivo de la escuela secundaria ha modificado su rol por lo que su problemática requiere ser analizada desde distintos puntos de vistas según el contexto socio-histórico-político en el que se desenvuelven los mismos.

La Argentina lleva adelante un proceso de reforma estructural de su sistema educativo que se contrapone al modelo implementado en los años 90. La Ley Federal de Educación del año 1993 fue derogada y suplantada por la actual Ley de Educación Nacional Nº 26206 del año 2006. Esta ley tiene su correlato en la Provincia de Buenos Aires con la Ley Provincial de Educación Nº 13.688 promulgada en el año 2007. Ambos textos legislativos se sustentan en el enfoque de la educación como derecho e incorporan la obligatoriedad de la escuela secundaria. La expansión que se ha producido en el sistema educativo ha convertido a la misma educación en una organización cada vez más compleja por lo que se requiere de profesionales adecuadamente formados. Los cambios que se están produciendo en el sistema educativo inciden especialmente en la figura del director.

La participación de los directores en la organización escolar tiene una gran relevancia ya que son los encargados de llevar a cabo acciones de promoción, participación, organización, integración, dentro de la institución educativa. En términos contextuales, la gestión educativa en el nivel secundario actual de la Argentina está transitando por uno de sus mayores desafíos: la obligatoriedad de la educación en el nivel.

Se puede decir, en términos generales, que la responsabilidad que abarcan estos cargos no se coincide con la jerarquización que se requiere para ser director de escuelas secundarias. En la actualidad resultan conocidas las actividades que los sectores gremiales organizan como instancia de capacitación y de asesoramiento para docentes interesados en acceder a la dirección de escuelas secundarias. En los años recientes, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires fueron surgiendo controversias sobre la aplicación de los concursos de acceso

con las demandas por titularizaciones masivas para directores con más de cinco años de desempeño en el cargo.

Diferentes estudios que se realizan hoy en día sobre la Dirección Escolar denuncian un proceso de deterioro relativamente constante, inherentes al propio desgaste profesional y asociados a su vez a una creciente vulnerabilidad por factores externos fuertemente lesivos.

La obligatoriedad de la escuela media tiene la intención de colocar el eje de la reforma en un tema crucial: no es lo mismo pensar una escuela obligatoria y una que no lo es. Dicha cuestión fuerza al sistema educativo a pensar más allá de las vacantes, espacios físicos y equipamientos, para enfrentarlo con un cambio de orden cultural ya que hasta hoy la educación secundaria no era para todos los jóvenes. Así, la escuela secundaria obligatoria está llamada a replantear los mecanismos de inclusión lo cual está lejos de aquel formato tradicional y enciclopédico que la ha caracterizado desde su fundación.

El carácter complejo que ha tomado la función directiva en los últimos años debido a la cantidad de funciones que deben asumir, algunas son profesionales y otras no tienen nada que ver como por ejemplo las sociopolíticas, las asistenciales, además de las de cocinero, pintor, etc. Pero como si fuera poco a la hora de ejercer su poder se ve restringido, limitado. Consecuencia de todo esto es que el director y el equipo directivo se ven afectados por factores contradictorios internos al propio sistema.

Hoy en día varias problemáticas afectan a la función directiva y hacen que cada vez menos profesores quieran ocupar sus cargos. Como se mencionó anteriormente, a sus problemáticas históricas se agregan nuevas problemáticas. Diferentes autores como Ezpeleta (2004), Pozner (1995) Schlemenson (1996) y autoridades educativas coinciden en señalar que si bien el problema es complejo e involucra una gran diversidad de factores, uno de los aspectos que con mayor urgencia deben revisarse es la gestión escolar ya que a través de esta se pueden crear condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados.

El formato escolar tradicional en crisis

En los últimos años se asiste a un proceso de forzamiento de las instituciones creadas por la modernidad, ya que las instituciones existentes no resultan las adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad (Tiramonti, 2011). Por tanto, hay una tendencia a forzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto. La incertidumbre que genera la pérdida de los marcos institucionales, el efecto de desorden que resulta del desmembramiento de las instituciones y las dificultades para imaginar un nuevo orden, está en la base de esta tendencia a restaurar antes que recrear, modificar, inventar o valorizar y rescatar lo que emerge.

En la realidad, ciertas construcciones históricas se combinan con nuevos intercambios que pueden dar lugar a renovadas identidades sociales. Los contenidos adaptados a los tiempos de una madre y no de una alumna escolarizada ideal es una forma de hacer lugar a las nuevas configuraciones sociales en el marco de una institución tradicional. En este sentido, Tiramonti (2011) señala que nada está determinado de antemano, las opciones están abiertas y las posibilidades de nuevas articulaciones y construcciones identitarias dependen de la selección contextual que se haga, construyendo nuevos diálogos y reconfigurándose a medida que cambia el mundo en el que se desenvuelven.

Igualmente, más allá de los intentos de re- articular a la escuela con la realidad actual, el formato escolar tradicional parece casi inamovible atentando contra la permanencia de las nuevas formas de hacer escuela. Al respecto, Terigi (2008) apunta que en la educación secundaria la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de gran parte de las críticas a nivel y que es difícil modificar.

Al respecto, y a propósito de la ampliación de la obligatoriedad escolar que establece la Ley de Educación Nacional, Argentina se enfrenta con una oportunidad histórica, y es una decisión estratégica si la expansión se realizará con el modelo tradicional o se impulsarán transformaciones. Esto es, se tomará como base la actual estructura curricular y las formas descriptas de organización y cobertura de los puestos de trabajo de los profesores, o se impulsarán cambios tanto en los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y los jóvenes (otras asignaturas, otras propuestas formativas), como en los aspectos de la textura institucional que se requiere (profesores tutores, docentes responsables de curso, otras instancias de apoyo a la escolaridad) para que ningún adolescente sea redundante en nuestras escuelas, para que cada uno de ellos sea reconocido en su singularidad e incorporado a la trama institucional (Terigi, 2008).

El rol del director

En su labor diaria, el director opera en tres dimensiones: la dimensión pedagógico-didáctica, la dimensión socio comunitaria y la función técnico-administrativa. La primera es la razón de ser del director mientras que las otras dimensiones constituyen el soporte para que esta pueda desarrollarse adecuadamente (Gvirtz, Zacarías y Abregú; 2011). En relación a la dimensión pedagógica, el director debe saber qué se enseña en la escuela y cómo hacerlo de forma adecuada. Es quien lidera el proceso curricular de la organización ya que toda acción directiva debe tener como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela.

En relación a la dimensión socio comunitaria, el director debe trabajar para construir los lazos de la organización en tanto red interna y externa. Como red externa debe buscar conocer su marco social y las instituciones que funcionan en torno a la escuela. Como red

interna, el director debe ejercer su función más política, se trata de generar estrategias para el gobierno de la institución, construir escenarios adecuados, y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Implica el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de generar consensos, posicionarse como autoridad dentro de la institución, articular demandas y dar respuestas. Por su parte, la dimensión técnico-administrativa garantiza el orden legal dentro de la escuela.

A veces; la dirección escolar se ve acotada a ésta función, lo que configura un liderazgo marcadamente burocrático en directores y supervisores. Así, la función directiva se enlaza y construye alrededor de las prescripciones y los pasos establecidos. En este sentido, la habilidad para ajustar la realidad institucional a las normas constituye una forma de construir el rol de la dirección en base a la dimensión técnico – administrativa.

La complejidad de la gestión educativa

La gestión institucional asume que la construcción de conocimiento y la cultura no tiene como centro único el currículo escolar en su sentido limitado, que la realidad no puede ser explicada e intervenida solo con los contenidos que se obtienen en el aula de clase, que no solo la familia y los maestros son quienes enseñan y que las tareas de los agentes involucrados se vuelven más enormes, más complejas y más comprometidas (Cháves, 1995).

Terapeuta, madre, consejera, experta en informática, supervisora, guía, administradora, son las características que presenta un director en la actualidad pero que, al mismo tiempo, denotan una lectura del contexto por parte de la dirección. En este sentido, Duschatzky y Aguirre (2013) señalan que leer las determinaciones implica una mirada atenta a lo que va sucediendo en cada situación. Para eso es necesario salirse de la lógica binaria donde el Estado viene y repone lo que falta, desde un organigrama o programa ideal, y comenzar a percibir que hay muchas cosas que condicionan la existencia. Determinación no significa impedimento, sino lo que hace que un mapa de composición sea posible y no otro. Es decir, leer las determinaciones no es leer un fatalismo sino percibir con qué cosas, con qué relaciones, con qué combinaciones, la vida de la institución puede expandirse y con cuáles no. Si se cree que lo que determina la escuela es el Estado y su estructura, lo más probable es que no se pueda ver otras presencias que también están determinando la situación, y que por lo tanto son al mismo tiempo posibles conexiones.

Con relación a las políticas de formación docente en el marco de la Ley Nacional de Educación, Lombardi (2013) señala con claridad que no se capacita a cualquier profesional, sino a personas que van a llevar adelante prácticas sociales y que, por ser sociales, están sometidas a marcos de incertidumbre y transformaciones violentas como las que vivimos, pero que tienen como definición sustantiva la enseñanza. En este sentido, la formación se propone hacer un acompañamiento solidario al profesor que hoy está en la escuela secundaria, que se formó con matrices de apropiación del conocimiento diferentes a las actuales. Ese profesional

tiene que hacer un aprendizaje diferente de lo que significa ser alumno, ese modelo de estudiante no se corresponde con el que tiene frente suyo, no pertenece a esa cultura del disciplinamiento en la cual él fue formado. Por estas cuestiones se está incorporando en los Institutos de Formación Docente el acompañamiento a los docentes, dado que entra a una escuela secundaria poblada de caras nuevas, en medio de una transformación colosal de los contextos históricos habituales.

Las formas de resolver los conflictos

Las instituciones se han posicionado de manera diversa frente a la manifestación constitutiva de la vida humana como es el conflicto, aquello que ha estado y estará siempre en la vinculación entre los individuos. No se trata de que existan experiencias disímiles sólo generadas por el cambio de época y la renovación de principios generales. Los contrastes se encuentran expresados aún en las mismas épocas, situaciones disímiles que dan cuenta de concepciones sustantivamente distintas, que generan distintas condiciones para los otros, para ese otro que frecuentemente pertenece a una generación más joven o con menor trayectoria formativa, ante quienes la situación de convivencia no nos pone en un lugar de simetría. Esas distintas maneras de posicionarse, de concebir al otro generan un espacio en el que se visualiza, se posibilita y se recepciona al otro de determinada manera. Los modos de mirarlos, es decir concebirlos, abre determinadas puertas y cierra otras (Southwell, 2013).

La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los más jóvenes (Southwell, 2013).

En la realidad, se pueden observar dos estilos de gestión diferentes en relación a la forma de gestionar el conflicto. Por un lado, las acciones de cumplir con procedimientos y protocolos que responden a una forma burocrática de gestionar el conflicto denotan un estilo de gestión de tipo administrativo (Ball, 1989) donde el director sería un jefe ejecutivo de la escuela apoyado en un equipo de administración superior. Por otro lado, la búsqueda de espacios en común (acto escolar, hora libre, jornada de perfeccionamiento) para avanzar en diálogo e intentar lograr un acuerdo denota un estilo de gestión interpersonal (Ball, 1989) que pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y los actores que componen la institución.

La aplicación de la Ley de obligatoriedad de nivel secundario

La prolongación de la escolarización de la población hasta alcanzar los niveles superiores de la educación secundaria y la pretensión de universalizar la asistencia a ese nivel, reabre una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones,

modalidades curriculares y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolarización de este nivel (Tiramonti, 2011).

Al respecto, la ley fija una meta, ordena una realidad, pero ésta no es homogénea, no todas las realidades tienen el mismo punto de partida. En algunas escuelas, a los estudiantes les falta los útiles escolares, en otras seguramente estas cuestiones ya están resueltas. La meta es la misma para todos, pero no todos son iguales. En relación al “para todos”, Duschatzky y Aguirre (2013) señalan que lo común no es sinónimo de “para todos”. Lo común no es lo igual para todos, lo común es que todos puedan atravesar en el espacio institucional sus procesos de diferenciación. Y eso requiere del despliegue de micro experiencias que permitan que algo de todos pueda alojarse y crecer.

En relación a las variadas trayectorias familiares, laborales y educativas de los jóvenes que asisten a la secundaria, Puiggrós (2007) señala que la escuela debe responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos que muestran la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad. Pero al mismo tiempo, aún cuando la situación fuera distinta o en relación con aquellos que podrán seguir estudiando, deben ser formados como ciudadanos productivos, capaces de disfrutar con el trabajo creador. La preparación para el trabajo, en los años superiores de la educación secundaria, permite brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y sobre los múltiples lugares que cada uno podría alcanzar estudiando. En este sentido, la LEN como la LEP organizan la secundaria en dos ciclos, uno básico de carácter común y otro orientado. Dichas orientaciones deben ser pensadas según ámbitos de estudio y trabajo, es decir, deben ser orientados para darle a los alumnos mayores niveles de especificidad en su formación para el ingreso al mundo productivo. Esta perspectiva permite el reconocimiento de los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes, para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen e incluirlos en la escuela. El trabajo, en este sentido, deja de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria, para que “trabajar o estudiar” no se transformen en decisiones excluyentes.

Conclusiones

“Cuando hay una mayor capacidad de leer nuestro entorno,
sus complejidades, sus conexiones
y los múltiples encadenamientos que existen,
hay una libertad que se conquista” .

(Duschatzky y Aguirre, 2013: 154)

La pregunta por el conflicto en los procesos de gestión educativa avanza en una mirada que pretende conocer aquellas demandas, situaciones, presencias o ausencias que salen de lo establecido, de lo esperado, de lo planificado y hasta de lo pactado. Poner el acento en el

conflicto abre la posibilidad de situar a la gestión en un paradigma que, lejos de buscar orden, causalidades y disciplinas, se permite reconocer que el conflicto es parte constitutiva de los procesos y aconteceres institucionales. Esto a su vez dispara líneas de investigación sobre la gestión que buscaría conocer el lugar otorgado al conflicto en la cotidianeidad institucional, las formas de resolverlo, los actores involucrados, la búsqueda del consenso o la capacidad para viabilizar las diferencias. Pero aún así, hablar de conflicto denota “combate, lucha, pelea”, según el diccionario de la real academia española.

Las demandas y escenarios que plantea la dirección educativa del nivel secundario en la actualidad, nos hacen reflexionar acerca de que “el conflicto” en su búsqueda, análisis, evaluación podría conducir a un reduccionismo de la realidad educativa. Queremos decir con esto que, focalizando en el conflicto también focalizamos en los combates, en las peleas y en los problemas que no son otra cosa que una forma de leer la realidad.

Entonces, si creemos que la gestión se relaciona con una “libertad que se conquista” entonces deberíamos comenzar por leer la realidad desde otro costado, desde una mirada que no habla de los problemas, sino de la complejidad; no mira lo que no se ajusta a la norma, sino lo nuevo que está aconteciendo; no pretende homogeneizar, sino crear las condiciones para que las diferencias encuentren su lugar.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós-MEC.

Cháves, P. (1995) *Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Caracas: CINTERPLAN.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des – armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, J. (2004) Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, V. (2011) *Construir una buena escuela: herramientas para el director.* Aique. Buenos Aires.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998) *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation.* California: Sage Publications.

Lombardi, G. (2013) “Transformaciones organizacionales, un desafío en el nivel secundario y en la formación docente”. En Kaplan, C. V. y Bracchi, C. (Comps.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pozner, P. (1995) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Aique.

Puiggrós, A. (2007) "La nueva secundaria para nuestros adolescentes". En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires: Galerna.

Schlemenson, A. (1996) *Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, M. (2013) Conflictos, convivencia y democracia en la escuela. *El Monitor*, [On line] http://elmonitor.educ.ar/ Consulta: 08/10/2013.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, No. 29, pp. 63 – 72.

Tiramonti, G. (2011) "Escuela media: la identidad forzada" En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.

CAPÍTULO 6
La implicancia de gestionar la inclusión social en un nivel educativo con tradición selectiva. La obligatoriedad de la educación secundaria

María Eugenia Vicente

Introducción

En la conformación de la escuela secundaria en Argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, los modelos formativos interpelaban a un alumno joven de sexo masculino que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para la conducción de la Nación. En la actualidad, la identidad de alguien que acude a la escuela secundaria es plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. La experiencia escolar demanda atender más a las singularidades en juego, a otras maneras de mirar a los jóvenes, de encontrarse con ellos, de hablar, de escuchar e imaginar otras formas de relación con el conocimiento. En este escenario, a partir de la sanción de la Ley No. 26206 en 2006, la escuela secundaria argentina está llamada a replantear los mecanismos de inclusión diferentes a los del formato selectivo y enciclopédico que la ha caracterizado desde su fundación. Dicha cuestión convoca al sistema educativo a pensar más allá de las vacantes, espacios físicos y equipamientos, para enfrentarlo con un cambio de orden cultural. En este marco, la presente comunicación tiene el propósito de aportar al conocimiento de las prácticas, demandas y desafíos de la gestión de la obligatoriedad del nivel en las escuelas. Para ello, se expone en primera instancia los lineamientos generales del alcance y propósitos de la regulación sobre la ampliación de la formación obligatoria en el nivel secundario. En segunda instancia, se analizan las prácticas de gestión en diferentes escuelas en relación a la puesta en acción de la política educativa a través de sus directores. Finalmente, las conclusiones aportan reflexiones acerca de las implicancias que la política pública de inclusión socio- educativa tiene en la gestión de la institución cuando la obligatoriedad de la educación secundaria se plantea como obligación y derecho.

La escuela secundaria: configuraciones y cambios

La configuración actual del nivel secundario en Argentina se manifiesta en diferentes dimensiones de la realidad socio- educativa: en las características sociales de quienes asisten a la escuela, en los fines y objetivos del nivel, y en el formato escolar.

En relación a las características sociales de quienes asisten a la escuela, en la conformación de la escuela secundaria en Argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, los modelos formativos interpelaban a un alumno joven de sexo masculino que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para llegar a ser quienes debían administrar el Estado que se estaba conformando; la interpelación allí se vinculaba con formar la conducción de la Nación (en los Colegios Nacionales). O bien, sin reconocimiento de la moratoria social, se interpelaba a las alumnas jóvenes de sexo femenino compelidas a asumir una función profesional, rígidamente prescripta y observada como adultos-maestros o más específicamente, alumnas – maestras, tal fue el caso de las Escuelas Normales (Southwell, Legarralde y Ayuso; 2005). En este sentido, la escuela secundaria fue creada con un objetivo selectivo, se la concibió como propedéutica de los estudios universitarios o formadora de cuerpos intermedios tanto para la esfera pública como privada (Dorato y Villa, 1996). Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución (Tiramonti, 2011).

En la actualidad, la identidad de alguien que acude a la escuela secundaria es plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. El estar o no estar en la escuela ha adquirido nuevos sentidos, y la experiencia escolar demanda, para desplegarse, otras maneras de mirar a los jóvenes, de encontrarse con ellos, de hablar, de escuchar e imaginar formas de diálogo en torno al mundo del conocimiento, atendiendo cada vez más a las singularidades en juego (Greco, 2007). Además, prácticamente 3 de cada 10 jóvenes desarrollan tareas que los distancian de la escolaridad como actividad principal ya que algunos combinan la educación con el trabajo, otros únicamente desempeñan una actividad laboral, y otra parte han abandonado la actividad educativa y no participan del mercado de trabajo (Miranda y Otero, 2010). Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos, diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna (Tiramonti, 2011).

En relación a los fines de la escuela secundaria, en el año 2006 la Ley de Educación Nacional dictaminó la obligatoriedad de la educación secundaria. Para Puiggrós (2007) resaltar la marca de la obligatoriedad tiene la intención de colocar el eje de la reforma en un tema crucial: no es lo mismo pensar una escuela obligatoria y una que no lo es. Dicha cuestión fuerza al sistema educativo a pensar más allá de las vacantes, espacios físicos y equipamientos, para enfrentarlo con un cambio de orden cultural, ya que hasta hoy la

educación secundaria no era para todos los jóvenes. Así, la escuela secundaria obligatoria está llamada replantear los mecanismos de inclusión: desde lo que les sucede realmente a los chicos que dejan la escuela prefiriendo tránsitos desescolarizados, a los que repiten calificados por sistemas de evaluación y acreditación que no reconocen sus saberes; los que tienen sobre edad y deben ser atendidos por los programas de aceleración de la escolaridad; los que tienen requisitos especiales de asistencia escolar porque trabajan como vendedores, cuidando a los hermanos, ayudando a los padres, en el mejor de los casos. Planteada en estos términos, en la actualidad lejos está la nueva secundaria de volver a aquella tradicional y enciclopédica, ante la demanda de la población juvenil.

En relación al formato organizacional del nivel secundario, en su desarrollo histórico se estructuró en tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clases. La clasificación del curriculum implicó que los contenidos están claramente establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos se transmiten en unidades curriculares (las asignaturas) cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas. Por su parte, la correspondencia entre currículos clarificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores en especialidad. Finalmente, la lógica del curriculum mosaico estructuró el puesto de trabajo docente, a partir del cual son designados por horas de clases a dictar, dificultando la concentración institucional (Terigi, 2008).

En este marco, Montes y Ziegler (2012) advierten que si bien la nueva dinámica inclusiva busca revertir la manera conservadora sobre la posibilidad de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria, en la actualidad, muchos estudiantes efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión de finales del siglo XIX y consolidado en el XX. Al respecto, Terigi (2008) reconoce que “en nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto defecto de funcionamiento de las burocracias de Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es ese funcionamiento donde han acumulado experiencia” (Terigi, 2008: 29). En este sentido, el dispositivo escolar moderno presenta limitaciones para incorporar y contener a los sectores que por su condición socio cultural están más alejados de las exigencias escolares, son aquellos cuyo hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela secundaria (Tiramonti, 2011).

En síntesis, la educación secundaria en la actualidad tiene una oportunidad histórica para ampliar sus alcances, pero debe hacerlo en el marco de un escenario donde las tradiciones sociales y educativas que la han configurado durante décadas le presentan al nivel desafíos curriculares, cambios en las formas organizacionales instituidas y nuevas funciones sociales asignadas a la educación.

Del cambio de formato al cambio de paradigma

La prolongación de la escolarización de la población hasta alcanzar los niveles superiores de la educación secundaria y la pretensión de universalizar la asistencia a ese nivel, reabre una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones, modalidades curriculares y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolarización de este nivel (Tiramonti, 2011).

La ley fija una meta, ordena una realidad, pero ésta no es homogénea, no todas las realidades tienen el mismo punto de partida. En algunas escuelas, a los estudiantes les falta los útiles escolares, en otras seguramente estas cuestiones ya están resueltas. La meta es la misma para todos, pero no todos son iguales. En relación al “para todos”, Duschatzky y Aguirre (2013) señalan que lo común no es sinónimo de “para todos”. Lo común no es lo igual para todos, lo común es que todos puedan atravesar en el espacio institucional sus procesos de diferenciación.

En estos términos, la gestión de la obligatoriedad del nivel se enfrenta con el desafío de cambiar el formato escolar cuya naturaleza se constituyó históricamente desde el común como sinónimo de homogeneidad. Pero en la actualidad, lo común no es la estandarización de intereses, perfiles, trayectorias y destinos, sino que el formato debe tener como común denominador la búsqueda de la creación de condiciones para que la heterogeneidad pueda instalarse y crecer en la escuela secundaria.

La definición política de la escuela secundaria aboga por hacer lugar a todos los jóvenes y adolescentes y ello demanda de una gestión que reordene las condiciones de otro modo. Pero en la realidad, los cambios en las acciones de gestión no sólo se enfrentan a un cambio de formato, de formas, sino a un cambio de paradigma. Los supuestos acerca de la concepción de alumno, de docente, de la función social que debe cumplir la educación, de los objetivos de la formación secundaria son necesarios de ser explicitados y removidos para que otras formas de hacer escuela acontezcan. Asimismo, estamos en un momento de transición entre la necesidad de desnaturalizar los supuestos acerca del acceso exclusivo al nivel como antesala de preparación para la universidad y la necesidad de hacer realidad otras formas de existencia de la secundaria que comenzaron a legitimarse a partir de la sanción de la ley de educación nacional.

Como señala Puiggrós (2007), la escuela debe responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos que muestran la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad. En esta instancia se instala la pregunta acerca de a quiénes reconoce la gestión que acontece en cada institución, qué facilita y qué obtura la gestión real, en qué alumnos se piensa cuando se diseñan los objetivos y planes de acción institucional, y a quiénes incluye o a quienes no, cuando se toman las decisiones en la cotidianeidad escolar.

Por su parte, la inclusión social como política educativa del nivel secundario se tradujo en el plano de la gestión institucional en formas centralizadas de organizar la educación.

Las formas de gestión centralizada en el marco de la ley de obligatoriedad del nivel remiten a decisiones que se sostienen en dos dimensiones, por un lado, la centralización en orden a la integración e inclusión no sólo de los diferentes perfiles de estudiantes sino de los diferentes perfiles docentes, disciplinas y las mismas trayectorias del personal de la institución. En segunda instancia, el balance entre aquello que debe ser actualizado, reinstalado o modificado acorde con los nuevos horizontes educativos que orientan los lineamientos legislativos, y aquellas prácticas de la gestión que enmarcadas en leyes y orientaciones anteriores merecen ser mantenidas.

Estrategias de permanencia: los proyectos diseñados e implementados por los estudiantes

El derecho de todos a la educación, con su contraparte, la obligatoriedad escolar, tiene sus antecedentes en el nivel primario del sistema educativo nacional. Al respecto, la obligatoriedad de la enseñanza primaria se constituyó en un espacio de domesticación, destinado a “civilizar” a los hijos de los trabajadores (Varela y Álvarez Uría, 1991). De esta manera, la sanción de la obligatoriedad de la educación primaria, a través de la ley 1420 del año 1882, implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control (Dussel, 1997; Grinberg y Levy, 2009). Al respecto, Levy (2013) señala que la obligatoriedad de dicha época, está vinculada a la supresión de derechos y garantías personales. Así, la aplicación del disciplinamiento escolar fue posible porque las bases que generaron la disciplina escolar también concebían un sujeto privado de derechos, el sujeto de tutela estatal.

Por el contrario, la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, establece que los niños y jóvenes son sujetos de derecho y no objetos de tutela. Se establecen sus derechos: a la vida, a la dignidad y a la integridad personal, la vida privada e intimidad familiar, la identidad, la documentación, la educación, la no discriminación por embarazo, paternidad o maternidad, la libertad, el deporte y juego recreativo, el medio ambiente, la libre asociación a opinar y ser oído.

Esta concepción rompe con un ideal de homogeneidad, de universalidad, de construcción de un tipo o modelo como rasgo de pasaje por la escolaridad. En la actualidad, ya no se busca esa homogeneidad, sino la inclusión a partir del respeto a las variadas condiciones y orígenes, tanto sociales, culturales como individuales, ritmos y formas de trabajo, recorridos escolares, modalidades personales de relación con el saber.

En este marco, las elecciones de las orientaciones de las instituciones secundarias es una oportunidad para que todos los intereses, prácticas y proyectos de los agentes que constituyen la escuela puedan lograr puntos de convivencia. La convivencia, más allá del reglamento, se trata de dar lugar a todos. Pero esta convivencia no implica que un conjunto de individualidades

habiten el espacio durante un período determinado. Sino de convivir en el encuentro, en el encuentro intergeneracionalmente 11.

Así, la orientación formadora que tiene la escuela puede convertirse en la estrategia para que los estudiantes permanezcan, con lo cual la modalidad de la educación secundaria, en tanto escenario de interlocución, encierra la pregunta acerca desde qué lugar pedagógico y social se está planteando las propuestas la escuela.

Por otro lado, las formas de vincularse los estudiantes con los docentes, también llamados vínculos inter- generacionales, no remiten a la asimetría con respecto al saber, que durante tanto tiempo ha configurado las relaciones al interior de las instituciones educativas. Sino más bien, se trata de un acercamiento erigido a partir de compartir las mismas experiencias desde lugares distintos, más allá de los roles que cada actor cumple en la vida institucional (el rol del director, el del docente, el del preceptor, el de los estudiantes, etc.). Así, la interlocución entre generaciones hacia el interior de las escuelas tiene que ver más con reconocer que existen diversos saberes, que con suponer que quien porta el saber es el docente y quien no lo tiene es el alumno.

Otra estrategia de permanencia vincula el protagonismo de los estudiantes con aquello que propone la cotidianeidad socio- territorial más próxima a los estudiantes. Si bien es una posibilidad que una misma institución pueda albergar a jóvenes y adolescentes de diferentes territorios, principalmente aquellas escuelas ubicadas en los grandes centros urbanos, la variable territorial puede ser una aliada al momento de plantear propuestas pedagógicas de interés para los estudiantes. Puntualmente, aquello que ofrece el territorio en relación a los proyectos, los espacios, los eventos, y las preocupaciones. Entonces, una de las claves de la significatividad en el aprendizaje tiene que ver con el activismo del estudiante, con lo cual, la dirección y los docentes son quienes aseguran las condiciones necesarias para que ese proceso tenga lugar, desde ser una guía en la organización de los saberes, hasta la firma de certificaciones para las visitas a distintos establecimientos de la zona.

Asimismo, existen otras formas de relación con el saber y el vínculo inter- generacional entre quienes habitan la escuela, alternativas a aquellas tradicionales donde el saber era capital del grupo de docentes y directivos, y en el que el vínculo jerárquico con ese saber establecía las relaciones hacia el interior de las instituciones. Al respecto, Levy (2013) señala que las nuevas generaciones acuñan un saber en el uso de las nuevas tecnologías; ese dominio operativo invierte las transmisiones generacionales; son los más jóvenes los que enseñan sobre su uso, ellos tienen una facilidad de movimientos en estos entornos de la que los adultos carecen. Confiarles estos saberes es un modo posible del intercambio, una manera de integrar sus prácticas al contexto escolar. Se trata de prácticas de integración de saberes, permitiendo que sean los mismos estudiantes los creadores de escenarios digitales en la escuela, como por ejemplo el armado de equipos de audio y reproducción para la radio de la escuela.

[11] La educación secundaria argentina tiene la siguiente estructura: La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Estrategias de continuidad en las trayectorias de los estudiantes. El vínculo con el trabajo.

Para Cappellacci (2008), la función de orientación de la escuela a las trayectorias de los estudiantes, consiste en brindarles elementos básicos para que comprendan la importancia que tiene la educación en la formación personal continua y permanente, tanto en la continuación de los estudios como en el conocimiento del medio en el que se desempeñarán en su inserción laboral futura, en el corto o mediano plazo.

Por su parte, Rascovan (2013) señala que la construcción de representaciones referidas a sí mismo y al mundo de las ocupaciones y profesiones está íntimamente relacionada con la propia biografía escolar de los estudiantes, de manera tal que las variadas experiencias desarrolladas a lo largo de su trayecto educativo son determinantes en el proceso de construcción de futuro.

En efecto, las experiencias ligadas al estudio y al trabajo que puedan propiciar las escuelas secundarias aportan y configuran las trayectorias socio- educativas de los estudiantes. Se comprende que dichas trayectorias mantienen un dinamismo otorgado por experiencias previas, presentes que, en constante devenir, van construyendo futuros caminos.

En este sentido, es clave poder potenciar dichas trayectorias aportando experiencias concretas que permitan vincular al estudiante con prácticas laborales y de estudio o, como lo denomina Acosta (2011), la focalización sobre trayectorias continuas permite asegurar el avance progresivo en las materias y en su relación con el mundo extraescolar por medio de la relación escuela-comunidad y escuela/mundo del trabajo.

En este marco, una de las cuestiones nodales de la nueva ley de educación, que analiza Puiggrós (2007), es la apuesta a dejar de pensar en términos de binomio estudio/trabajo que contribuye a reproducir ciertos circuitos separados donde los saberes vinculados al trabajo son tema de las modalidades técnicas y agrarias, y aquellos saberes para continuar estudios superiores quedan en manos de los bachilleres.

Al contrario, a efectos de integrar los diferentes saberes y prácticas, la ley propone vincular las prácticas de estudio y de trabajo en todas las escuelas secundarias. En la realidad, las escuelas secundarias se apropian de dicha propuesta de integración de modos diversos, según el contexto, las necesidades y, sobre todo, los proyectos de vida de los estudiantes.

El reconocimiento por parte de la escuela, de las prácticas y saberes que los estudiantes desarrollan en otros espacios por fuera de las instituciones educativas, refuerza dos ideas claves para el fortalecimiento de la escuela secundaria. Por un lado, el reconocimiento de que los procesos de educación exceden a los encuadres de la escolaridad sino, más bien, diversos ámbitos y escenarios socio comunitarios también forman, reproducen o producen sentidos y prácticas socio culturales.

De esta manera, el fortalecimiento del vínculo entre las propuestas de la escuela y las trayectorias de los estudiantes, demuestra que los saberes y prácticas que construyen los

estudiantes por fuera de la escuela, son reconocidos como otros saberes más junto a los escolares, referidos éstos últimos a aquellos construidos para ser enseñados pedagógica y didácticamente, plasmados en los diseños curriculares.

Por otro lado, la flexibilización de los tiempos y espacios escolares, dan cuenta que las propuestas curriculares y la organización de los tiempos (asistencias, por ejemplo) son planes sujetos a modificaciones, actualizaciones y adaptaciones, según los desafíos y oportunidades que presente la práctica en su devenir, con relación a los intereses de los estudiantes y las prácticas extra escolares.

Reconociendo, al mismo tiempo, que los estudiantes transitan por la escuela diariamente y que no se despojan de las vivencias que los rodea cotidianamente cuando ingresan a la escuela, al contrario, estas propuestas apuntan a albergar a los estudiantes reconocidos como jóvenes y adolescentes con sus propias vidas, biografías y recorridos previos y actuales.

Los convenios entre la institución secundaria y las diferentes organizaciones de la sociedad civil, públicas o privadas, a efectos de acordar y regular las prácticas laborales de los estudiantes, se constituyen en una estrategia de inserción socio- laboral para los jóvenes y adolescentes, lo que tendría implicancias positivas en, al menos, tres sentidos.

En primera instancia, los convenios contribuyen a fortalecer la dimensión socio- comunitaria de la escuela a través de la búsqueda de acuerdos e intercambios entre la institución educativa y otras organizaciones de la sociedad. En segunda instancia, las prácticas que favorecen los convenios contribuyen a que los estudiantes pongan en juego los diferentes conocimientos construidos en la escuela y tengan, así, la posibilidad de re- significarlos en una práctica laboral concreta. En tercera instancia, las experiencias laborales realizadas por los estudiantes a través de estos acuerdos también se presentan como una estrategia de inserción al campo laboral. Así, los convenios otorgan ciertas condiciones necesarias para que los estudiantes puedan continuar sus trayectorias en el mundo del trabajo.

Nuevas condiciones de sostén. La repitencia

Maddoni (2014) reconoce que el proceso de inclusión derivado de la obligatoriedad de la educación secundaria no logró frenar la constante circulación de chicos que, por diversas, circunstancias, llegan, se van, regresan o nunca retornan. Este fenómeno afecta en especial a jóvenes que no encuentran espacios públicos acordes con sus vivencias, pensamiento y prácticas, y se pone de manifiesto en las crecientes ausencias, renuncias o alejamientos de las instituciones educativas.

Los avatares en las trayectorias que se registran en ausencias frecuentes o repeticiones se acrecientan en los primeros años, puesto que a la hora de entrar a la escuela secundaria se profundizan dificultades que, por lo general, ya se vislumbran en los últimos años de la escuela primaria.

A partir de la promulgación de la política de inclusión social como respuesta a la exclusión (Kaplan, 2006), se pretenden modificar ciertos rasgos organizativos del formato escolar y del régimen académico, como la distribución institucional de la enseñanza, las propuestas de apoyo a los estudiantes, acciones socio- comunitarias y multidisciplinares.

En este marco, el plan de mejoras institucional para las escuelas secundarias es un programa nacional cuyo objetivo es ampliar el impacto de las propuestas pedagógicas que se están desarrollando, como así también dar impulso a iniciativas que por distintas razones no lograron comenzar su marcha12. Entonces, desde la mejora de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en el nivel secundario como política educativa, cada institución desarrolla ciertas estrategias o acciones que considere pertinentes que puedan aportar al despliegue de condiciones, vínculos y proyectos que enriquezcan y potencien la formación de los jóvenes y adolescentes que transitan por la escuela.

Una de estas propuestas concretas es ayudar al estudiante, a través de la apertura de espacios de consulta y clases de apoyo, rendir ciertas materias adeudadas del año anterior en los primeros meses del año. Otra forma alternativa de cumplir con los requisitos de la gradualidad es reemplazar los exámenes finales por cursada intensivas de aprobación de materias.

Se trata de llevar a cabo ciertas estrategias que faciliten el trayecto del estudiante por la escolarización secundaria a partir de intentar lograr cierto equilibrio entre aquellas trayectorias curriculares planteadas por los diseños y las programas de enseñanza, y las diversas trayectorias educativas reales de los estudiantes. Se trata de “hacer lugar” a trayectorias educativas y sociales de los jóvenes y estudiantes que no son lineales ni homogéneas, y que la experiencia de los estudiantes adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2013, Bracchi y Gabbai, 2013).

Otra estrategia orientada a hacer lugar es a través de abordar la obligatoriedad entendida como una oportunidad de crear y fortalecer sentidos que los estudiantes puedan construir alrededor de la idea de asistir a la escuela. Una propuesta orientada hacia ese objetivo, es abrir las puertas de la institución, en el sentido de compartir con los jóvenes y adolescentes las lógicas y dinámicas de la institución que busca demostrarles a los estudiantes el valor de su presencia en la escuela.

Conclusiones e implicancias pedagógicas

El paradigma de la inclusión social en el nivel secundario, promovido a través de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, no se reduce a estandarizar los procesos organizacionales, las prácticas y elecciones de los actores, sino hacer de la participación desde la diversidad, el modo de operar.

A lo largo del trabajo, varias son las experiencias y prácticas que constituyen estrategias de sostén y guía para que las trayectorias socio- educativas de los jóvenes y adolescentes tengan

[12] Acorde a lo expresado en el Documento 1 del “Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional” (2011), Ministerio de Educación de la Nación.

espacio en el nivel secundario. En este sentido, las conclusiones intentan rescatar algunas ideas que han dado fundamento a dichas estrategias.

En primer lugar, los protagonistas y creadores de los proyectos en la escuela debieran ser los jóvenes y adolescentes. Ciertos aportes imprescindibles sobre el tema, han señalado que una de las dificultades para sostener propuestas integrales en las escuelas, es la organización del trabajo docente por horas. La rotación constante de docentes por los distintos establecimientos impediría desarrollar proyectos que necesitan de la permanencia y pertenencia.

De alguna manera, esto supone que la responsabilidad de las propuestas y proyectos es de los docentes; no obstante, el análisis desarrollado en este artículo, proponen que quienes sostengan y desarrollen los proyectos sean los mismos estudiantes, y en el marco de la co-responsabilidad, los docentes guían y aportan a su desarrollo en los momentos que transitan por la escuela. Es una idea que permitiría re- equilibrar responsabilidad y posicionar a los estudiantes en un lugar protagónico.

En segundo lugar, mientras tenga sentido ir a la escuela, tenemos menos posibilidades que nos dejen esperándolos en la puerta de la escuela. El sentido de las acciones, en tanto generador de vínculos y compromisos, es fundamental para sostener el tránsito por el nivel. Ello demanda del reconocimiento de las heterogéneas trayectorias y diversas experiencias que rodean y configuran las vidas de los jóvenes y adolescentes. En relación a ello, la escuela podría desplegar ciertas estrategias, tales como la revisión continua de la relación entre aquellas trayectorias que plantea el currículo -aprobación de determinados contenidos- y la organización escolar –la gradualidad, por ejemplo-, y las trayectorias reales de los estudiantes. Como así también, la orientación al fortalecimiento de convenios y acuerdos entre la institución educativa y otras organizaciones de la comunidad, a efectos de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de transitar por experiencias laborales y profesionales que enriquezcan sus saberes, favorezcan su inserción y fortalezcan sus experiencias.

En tercer lugar, la obligatoriedad de la educación secundaria implica un cambio de paradigma, a partir del cual se redefinen las relaciones con respecto al saber, los vínculos entre la escuela y la sociedad, y los compromisos entre todos los actores del nivel. Esto conlleva, también, principalmente para los docentes y directivos, tiempos para re- aprender, desandar caminos y vivir más en el lugar del otro que en el propio. Seguramente habrá lazos que fortalecer y/o ideas que redefinir respecto de las tradiciones y legados que la formación docente y directiva ha dejado en cada biografía.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011) La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Álvarez Uría, F. & Varela, J. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. (Dir.) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela (pp. 23 - 44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cappellacci, I. (2008) Núcleo temático IV. Orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo. En Krichnesky, M. (Coord.) Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela (pp. 191 – 236). Buenos Aires: Paidós.

Dorato, G. M. & Villa, A. I. (1996). El nivel medio y la Educación Física: apuntes para la reflexión de un modelo didáctico. Educación Física y Ciencia, 2, 1, 44 – 48.

Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2013). Des – armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013). Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920). Buenos Aires: FLACSO.

Greco, M. B. (2007). Cuestión de palabras… Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias. En: Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (Comps.) Las formas de lo escolar (pp. 285 – 303). Buenos Aires: Del estante editorial.

Kaplan, K. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Levy, D. (2013). Convivencias escolares. En Korinfeld, D., Levy, D. & Rascovan, S. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época (pp. 153 – 183). Buenos Aires, Paidós.

Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Miranda, A. & Otero, A. (2010). Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género. Cadernos Pagu, 34, 75 – 106.

Montes, N. & Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: Southwell, M. (Comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (pp. 161- 182). Rosario: Homo Sapiens Editores, Buenos Aires: FLACSO.

Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. Cartas a los educadores del siglo XXI (pp. 127- 142). Buenos Aires: Galerna.

Rascovan, S. (2013). Los caminos de la vida. En Korinfeld, D., Levy, D. & Rascovan, S. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época (pp. 241 – 267). Buenos Aires, Paidós.

Southwell, M.; Legarralde, M. & Ayuso, L. (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. Anales de la Educación Común, Buenos Aires, 1, 1 – 2, 232 – 238.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, 17, 29, 63-71.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17- 33). Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.

Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2006).

Los autores

Gabriel Asprella

Es Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad de Sevilla, España. Ha cursado la Maestría en Integración Latinoamericana en el Instituto de Integración Latinoamericana de la UNLP y está desarrollando su tesis de doctorado en la Universidad de Sevilla (España). Actualmente es profesor de Política de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Profesor de Administración de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. También es docente en el Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata y en la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Alicia Inés Villa

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, por la Universidad de La Plata. Es Magíster en Investigación Educativa por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de Chile, y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Actualmente, es Profesora Titular en la Universidad Nacional de La Plata, investigadora del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP) e investigadora del núcleo de Estudios sobre Elites y desigualdades socio- educativas (FLACSO). Es Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

María Eugenia Vicente

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Dirección de Recursos Humanos, UCES, y Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Actualmente, es becaria postdoctoral del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), es Profesora en la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas en la Universidad Nacional de La Plata, investigadora del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP) e investigadora en el Grupo de Historia de la Sociología (UBA).

María Florencia Valenzuela

Es estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, es Adscripta Estudiante a la Cátedra de Administración de la Educación y las Instituciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Integrante del grupo de investigación: TICs de la vida cotidiana. Estudios sociales de la apropiación de las tecnologías digitales (IdIHCS, UNLP).

Natalia Gette

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, es Directora de la Nueva Escuela Argentina y Adscripta Graduada a la Cátedra de Administración de la Educación y las Instituciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

La vida cotidiana en las instituciones educativas / Gabriel Asprella ... [et al.] ; coordinación general de Gabriel Asprella ; María Eugenia Vicente. - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1346-3

1. Educación Secundaria. 2. Gestión. 3. Inclusión Social. I. Asprella, Gabriel II. Asprella, Gabriel, coord. III. Vicente, María Eugenia, coord.
CDD 373

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2016
ISBN 978-950-34-1346-3





